

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»  
Институт психологии  
Кафедра психологии образования

**МОДЕЛЬ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЬИ И ШКОЛЫ В РАЗВИТИИ  
НАВЫКОВ ЭФФЕКТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ ОДАРЕННЫХ  
ПОДРОСТКОВ**

Выпускная квалификационная работа

Направление подготовки 44.04.02 – Психолого-педагогическое образование  
Направленность «Психология семьи и семейное консультирование»

ВКР допущена к защите  
зав. кафедрой

\_\_\_\_\_  
(подпись) Н.Н. Васягина  
«14» ноября 2018 г.

Руководитель ОПОП:  
\_\_\_\_\_  
(подпись) Е.А. Казаева

Исполнитель:  
Носова Арина Игоревна студент  
группы ПСС-1701

\_\_\_\_\_  
(подпись)

Научный руководитель:  
Братчикова Юлия Владимировна,  
Кандидат пед. наук, доцент кафедры  
«Психология образования»

\_\_\_\_\_  
(подпись)

Екатеринбург 2019

## Содержание

Введение .....	3
<b>1. Теоретико-методологическое обоснование проблемы взаимодействия семьи и школы в развитии навыков эффективной коммуникации одаренных подростков .....</b>	<b>8</b>
1.1 Теоретический анализ проблемы одаренности в отечественной и зарубежной литературе.....	8
1.2 Психологические особенности коммуникативной сферы личности одаренных подростков.....	21
1.3 Теоретическое моделирование взаимодействия семьи и школы в развитии навыков эффективной коммуникации одаренных подростков .....	33
Выводы первой главе .....	40
<b>2. Опытнo-экспериментальная работа по разработке и адаптации модели взаимодействия семьи и школы в развитии навыков эффективной коммуникации одаренных подростков.....</b>	<b>43</b>
2.1 Организация и методы исследования. Анализ результатов первичной диагностики .....	43
2.2. Описание программы развития навыков эффективной коммуникации одаренных подростков.....	59
2.3. Анализ результатов развивающей работы .....	69
Выводы по второй главе .....	76
Заключение .....	78
Список литературы .....	82
Приложения .....	87

## **Введение**

Современная политика Российской Федерации одним из ключевых направлений развития образования определяет психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей («Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов» от 2012г., «Стратегия развития и воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года»). Более того, с 2016г. одаренные дети получили официальный статус детей с особыми образовательными потребностями, что предполагает формирование новых технологий развития и сопровождения одаренных детей, моделей взаимодействия школы с семьей, воспитывающей одаренного ребенка.

Несмотря на повышенный интерес общества к одаренным детям в последнее десятилетие, проблема одаренности остается актуальной и малоразработанной: само понятие одаренности не имеет точного определения и структуры, практически отсутствует валидный, надежный и исчерпывающий диагностический инструментарий, не установлены факторы возникновения и развития одаренности.

При этом особое внимание государства в вопросе одаренности в последнее время отводится интеллектуально одаренным подросткам: Национальная законотворческая инициатива «Наша новая школа», ФГОС Основного общего образования. Вместе с этим отечественными и зарубежными исследователями отмечается, что в современном мире интеллектуально одаренные подростки имеют низкий уровень развития коммуникативных навыков, что негативно влияет на их адаптацию в обществе, саморазвитие и самосовершенствование (М. Е. Богоявленская, Т.Г. Горячева, Е.П. Ильин). В итоге, российское общество получает большой процент интеллектуально одаренных подростков, неспособных в будущем быть конкурентоспособными в различных областях из-за низкого социального развития.

Вместе с этим подростковый возраст является сенситивным для формирования коммуникативных навыков, что обусловлено особой

социальной ситуацией развития (подросток – сверстник) и ведущим видом деятельности – эмоционально-личностное общение со сверстниками (Д.Б. Эльконин, А.А. Реан, Д.И. Фельдштейн). Отчужденность интеллектуально одаренных подростков от сверстников приводит к снижению динамики развития коммуникативных навыков. Поэтому необходима разработка модели, способствующей процессу развития.

Проанализировав современную литературу, мы пришли к выводу, что имеются разрозненные исследования по развитию коммуникативных навыков, способностей, коммуникативной компетентности одаренных подростков (Ю.Д. Бабаева, А.А. Лосева, О.П. Черепанова). Результаты данных исследований демонстрируют, что необходим новый подход к данной проблеме. На наш взгляд, решить ее возможно с помощью комплексного подхода и привлечения к работе семьи и сверстников. В этом случае мы видим возможным разработку модели взаимодействия семьи и школы в развитии навыков эффективной коммуникации одаренных подростков.

Актуальность данной темы и теоретическая и практическая неразработанность модели взаимодействия семьи и школы по развитию навыков эффективной коммуникации приводит к возникновению ряда **противоречий**:

- противоречие между потребностью общества в конкурентоспособных интеллектуально одаренных специалистах в разных областях и теоретической неразработанностью данной проблемы;

- противоречие между потребностью образовательных учреждений в теоретически разработанной и практически проверенной модели взаимодействия семьи и школы по развитию коммуникативных навыков и несовершенством технологического инструментария выявления интеллектуально одаренных подростков и развития их коммуникативных навыков;

- противоречие между потребностью практики в эффективной комплексной модели взаимодействия семьи и школы и неразработанностью данного вопроса с методической точки зрения.

Таким образом, **проблема** исследования состоит в разработке модели взаимодействия семьи и школы в развитии навыков эффективной коммуникации одаренных подростков.

**Цель** – теоретически обосновать, разработать и апробировать модель взаимодействия семьи и школы по развитию навыков эффективной коммуникации одаренных подростков.

**Объект исследования** – развитие навыков эффективной коммуникации одаренных детей подросткового возраста.

**Предмет исследования** – модель взаимодействия семьи и школы по развитию навыков эффективной коммуникации одаренных подростков.

**Гипотеза** – модель взаимодействия семьи и школы по развитию навыков эффективной коммуникации одаренных подростков, направленная на развитие таких навыков, как навык решения конфликтных ситуаций, навык учета позиции собеседника, навык прогнозирования поведения собеседника и выбора собственной стратегии поведения, навык понимания собственных эмоций и эмоций собеседника, через организацию сотрудничества семьи и школы методами социально-психологического тренинга, большой психологической игры, родительского кафе, метода групповых семейных исследовательских проектов, является эффективной, так как она обеспечит автоматизацию, тренировку деятельности общения и навыков эффективной коммуникации.

В соответствии с целью, объектом, предметом и гипотезой исследования мы выделяем следующие **задачи**:

1. Проанализировать основные теоретические подходы к изучению проблемы одаренности.
2. Рассмотреть особенности коммуникативной сферы личности интеллектуально одаренного подростка.

3. Разработать и апробировать модель взаимодействия семьи и школы по развитию навыков эффективной коммуникации одаренных подростков.
4. С помощью методов математической статистики проанализировать эффективность внедрения модели взаимодействия семьи и школы по развитию навыков эффективной коммуникации одаренных подростков.

**Методологической основой** исследования являются:

- центральные принципы психологии: детерминизма, развития, единства сознания и деятельности, системности, активности (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Ломов, С.Л. Рубинштейн);
- культурно-историческая теория личности (Л.С. Выготский);
- теория деятельности (Д.Б. Эльконин, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев);
- рабочая концепция одаренности (Богоявленская Д. Б, Брушлинский А.В, Ильясов И.И., Дружинин В.П., Калиш И.В., Матюшкин А.М., Лейтес Н.С., Мелик-Пашаев А.А., Панов В.И., Ушаков Д.В., Холодная М.А., Шадриков В.Д., Шумакова Н.Б., Юркевич В.С).
- основы социально-психологического тренинга (Р. Бакли, И.В. Вачков, Ю.Н. Емельянов, Т.В. Зайцева, В.П. Захаров, А.Г. Лидерс, Л.А. Петровская).
- большая психологическая игра (Битянова Б.М.).

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы использовался комплекс взаимосвязанных и взаимодополняющих друг друга **методов**:

- Обзорно-аналитические и теоретические (анализ литературы и моделирование);
- Психологические (психодиагностические и психолого-педагогические методики)
- Подростковый интеллектуальный тест/ Универсальный интеллектуальный тест (Н.А.Батулин, Н.А.Курганский, И.М.Дашков, Л.К.Федорова).
- Батарея тестов «Творческое мышление» Е.Е.Туник.

- Тест коммуникативных умений Михельсона. Автор: Л. Михельсон.  
Перевод и адаптация Ю. З. Гильбуха.

- Диагностика межличностных отношений, автор: А.А.Рукавишников.

**База исследования:** МАОУ «Лицей №21» г. Первоуральск  
, МАОУ «Гимназия №45» г. Екатеринбург.

**Новизна** исследования: в отличие от существующих программ по развитию коммуникативных навыков одаренных подростков, мы предлагаем комплексную модель, которая предполагает взаимодействие всех участников образовательных отношений.

**Практическая значимость работы** состоит в том, что разработанная и апробированная нами модель взаимодействия семьи и школы по развитию навыков эффективной коммуникации одаренных подростков может быть использована педагогами-психологами образовательных учреждений для комплексной работы с одаренными подростками.

**Структура работы:**

Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения.

# **1. Теоретико-методологическое обоснование проблемы взаимодействия семьи и школы в развитии навыков эффективной коммуникации одаренных подростков**

## **1.1 Теоретический анализ проблемы одаренности в отечественной и зарубежной литературе**

Внимание государства и научной общественности в последнее десятилетие возрастает, что отражается как в появлении всё новых документов, регламентирующих образовательные организации в работе с одаренными обучающимися («Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов» от 2012г., «Стратегия развития и воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года»), так и в увеличении числа публикаций, посвященных проблематике одаренности.

Вместе с увеличением интереса к проблеме одаренности в психологической науке, до сих пор остаются нерешенными ряд крупных методологических вопросов: нет единой дефиниции понятия «одаренность», нет общепризнанного методологического подхода к проблеме одаренности, нет валидного и надежного диагностического инструментария по выявлению общей одаренности и отдельных ее видов.

При этом есть накопленный теоретический потенциал, который позволяет нам на данном этапе провести теоретический анализ проблемы одаренности в отечественной и зарубежной литературе и определить релевантный нашей работе, ее целям и задачам подход к пониманию одаренности.

Изучение одаренности как психологического феномена началось с проблемы ее выявления, к слову, до сих пор нерешенной. Возникновение дифференциальной психологии связано с научным интересом Ф. Гальтона к людям, проявляющим незаурядные способности в интеллектуальной сфере. В труде «Исследование человеческих способностей и их развитие» ученый закладывает не только основы интеллектуального тестирования, но и тестирования вообще. Таким образом, именно интеллектуальная одаренность



попадает в фокус психологической науки и становится предметом большого количества исследований в различных областях психологии: педагогической, нейропсихологической, психодиагностической и др.

В первой половине XX века одаренность человека связывалась исключительно с высоким уровнем его интеллектуальных способностей. Интеллект рассматривался единственным детерминантом статуса человека «одаренный» – «неодаренный» В 1912 году В. Штерн вывел формулу расчета коэффициента интеллекта – IQ (intellegens qutient), используемую до сих пор. Эта формула выглядит следующим образом

$$\text{Коэффициент интеллекта (IQ)} = \frac{\text{Умственный возраст}}{\text{Хронологический возраст}} \times 100$$

Умственный возраст определялся с помощью специальных тестов.

Дэвид Векслер, американский психолог, известный специалист по конструированию интеллектуальных тестов, обследовал 1,7 тыс. людей. На основе полученных данных им была предложена классификация из семи уровней развития человеческого интеллекта[21].

Показатели интеллектуальной одаренности

№	IQ (показатель)	Уровень интеллектуального развития %
1	130 и выше	Весьма высокий интеллект 2,2
2	120-129	Высокий интеллект 6,7
3	110-119	Хорошая норма 16,1
4	90-109	Средний уровень 50,0
5	80-89	Сниженная норма 16,1
6	70-79	Пограничный уровень 6,7
7	69 и ниже	Умственный дефект 2,2

Дальнейшая практика показала, что коэффициент интеллекта, претендующий на роль универсального маркера общего уровня одаренности и основания для прогнозирования траектории развития личности, не оправдывает себя. Для достижения успехов в науке, искусстве и любом виде

практической деятельности необходимо, наряду с умениями анализа, синтеза, обобщения и классифицирования, действия по жесткому алгоритму, еще умение находить нестандартные решения, оригинально мыслить, находить новые проблемы и множество путей их решения. Такие жизненные задачи предполагают наличие иного мышления, творческого, или, в научной терминологии, дивергентного[30].

Заслуга в разработке методик развития и диагностирования творческого мышления принадлежит американскому психологу Элису Полу Торренсу. В 1966 году Торренс создал метод сопоставления для определения степени творческой активности при помощи Тестов Оценки Творческого Мышления (ТОТМТ). Используя научные достижения Дж. Гилфорда, Торренс создал простые тесты на выявление уровня развитости дивергентного мышления и навыков решения проблемных задач.

Оценка результатов этих тестов осуществлялась по четырем параметрам: 1) беглость – общее количество идей, сгенерированных в ответ на раздражитель; 2) гибкость – количество различных категорий соответствующих ответов; 3) оригинальность - статистическая редкость ответов; 4) тщательность – количество деталей в ответах. В последующем издании (1984) параметр Гибкость был исключен им. Торренсу принадлежит аргументация мнения относительно взаимосвязи интеллекта и творчества с помощью «гипотезы порогового значения».

Гипотеза порогового значения утверждает, что положительная связь между креативностью и интеллектуальностью наблюдается на низком уровне их развития, но связь не будет обнаруживаться на более высоких уровнях.

Следует упомянуть еще о программе «Решение проблем будущего», в которой Э.П. Торренс предложил Инкубационную модель обучения. Эта программа стимулирует критическое и творческое мышление, расширяет представления о реальном мире, формирует видение будущего, интегрирует процесс решения проблем в учебные программы, развивает лидерские качества и способность к оценке. Таким образом, благодаря вкладу

Э.П.Торренса одаренность стала детерминироваться новой характеристикой – креативностью[9].

Чуть позже, в конце 70-х гг. XX века, американским психологом Джозефом Рензулли был предложен еще один подход к определению одаренности. Им была предложена ставшая известной во всем мире трехкольцевая модель Дж. Рензулли.



Рис. 2. Элементы человеческого потенциала Дж.Рензулли

Автор описывает одаренность как взаимодействие трех групп человеческих качеств: интеллектуальных способностей, превышающих средний уровень, высокой увлеченности выполняемой задачи и высокого уровня креативности. Одаренные и талантливые дети - это дети, которые обладают данными характеристиками или способны развить и реализовать их в любой полезной деятельности. Рензулли подчеркивает, что ни одна из этих характеристик сама по себе не достаточна, чтобы «создать одаренность». Напротив, «взаимодействие между группами – необходимый элемент для творческого продуктивного достижения». Примечательно, что в самом названии данной теоретической модели Дж. Рензулли использует вместо термина «одаренность» термин «потенциал». Это свидетельство того, что данная концепция – своего рода универсальная схема, применимая для разработки системы воспитания и обучения не только одаренных, но и всех детей[28;29].

В отечественной психологии проблема интеграции интеллектуальных способностей и креативности имела место, однако была выражена не так

рельефно, как в американской или западно-европейской науке. Главная причина, видимо, состояла в отказе от теории и практики тестирования по системе IQ и в изучении интеллектуальных способностей в основном методом проблемных ситуаций, который, как известно, прямо ориентировал исследователя на трактование интеллекта (в первую очередь мышления) как комплексной характеристики, рассматривающей креативность как необходимую составляющую. Но в течение последнего десятилетия положение изменилось, и проблема дифференциации интеллектуальных и творческих способностей стала предметом ряда специальных исследований отечественных специалистов (С.Д.Бирюков, В. Н. Дружинин, А. М. Матюшкин, И. П. Ищенко, М. А. Холодная и др.)

Структура творческой одаренности А.М. Матюшкина. В единой интегративной структуре одаренности выделяются следующие компоненты: доминирующая роль познавательной мотивации; исследовательская творческая активность, выражающаяся в обнаружении нового, в постановке и решении проблем; возможность достижения оригинальных решений; возможность прогнозирования и предвосхищения; способность к созданию идеальных эталонов, обеспечивающих высокие эстетические, нравственные, интеллектуальные оценки.

Известный российский психолог В.Н.Дружинин, анализировал подходы большинства отечественных и зарубежных авторов, в проблеме соотношения интеллекта и креативности, выделяет три основных позиции.

1. Отказ от какого бы то ни было разделения этих функций.
2. Строится на утверждении, что между интеллектом и креативностью существуют пороговые отношения: для проявления креативности нужен интеллект не ниже среднего.
3. Интеллект и креативность - независимые способности. При максимальном снятии регламентации деятельности в ходе тестирования креативности результаты ее измерения у детей не зависят от уровня их интеллекта.

Важной особенностью современного понимания одаренности является то, что она рассматривается не как статическая, а как динамическая характеристика (Ю.Д.Бабаева, А.И.Савенков и др.). Одаренность реально существует лишь в движении, в развитии. Такое понимание привело к созданию теоретических моделей одаренности, в которые наряду с факторами, характеризующими потенциал личности, включены факторы среды. К таким, например, может быть отнесена модель Ф. Монкса - «мультифакторная модель одаренности». Ф. Монкс дополняет три уже традиционных пересекающихся «круга Дж. Рензулли» треугольником, обозначающим основные факторы микросреды: «семья», «школа», «сверстники». На наш взгляд, положения, зафиксированные в этой модели имеют большое значение для нашего исследования, так как определяют факторы микросреды как важнейшие в развитии личности одаренного ребенка. Более подробно мы обратимся к данному исследованию далее[20;21].

Существенный вклад в рассмотрении проблем одаренности сделан отечественным психологом Б.М. Тепловым, предвосхитившим многое в современных концепциях. По его мнению, для понимания одаренности необходимо исходить из базового понятия способностей. Одаренность рассматривалась им как качественно своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или другой деятельности. Иначе говоря, одаренность – это то индивидуальное сочетание способностей, которое позволяет человеку легко, быстро, на качественном уровне приобретать необходимые для успешного выполнения деятельности навыки и умения. Тем не менее, одаренность не сводится к сумме навыков и умений, хотя и требует наличия их в опыте человека. Одаренность развивается на основе врожденных задатков, то есть анатомо-физиологических особенностей. Ее развитие происходит только в условиях конкретной деятельности и тесно связано с

теми конкретными требованиями, которые предъявляет человеку та или иная практическая деятельность.

Данная концепция одаренности опирается на разработанные С.Я. Рубинштейном положения о развитии способностей. Согласно его концепции уникальные способности имеют уровни: задатки – способности – талант – гениальность. Б.М. Теплов отождествляет одаренность с талантом, что не раз подчеркивается в его книге. Несмотря на то, что большинство современных концепций не сводят данные понятия, основные положения, рассматриваемые Б.М. Тепловым внесли большой вклад в понимание одаренности в целом[34].

Рассмотрим подход к определению одаренности, принятый в российской психологической науке. В «Рабочей концепции одаренности», вышедшей в 2003 г. под редакцией Д.Б. Богоявленской, одаренность рассматривается как системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми. В нем выделяется две базовые составляющие – мотивационный и инструментальный компоненты. Причем, второй компонент представляет собой интеграцию интеллектуальной и творческой составляющих. Интерпретируется одаренность как качество личности, проявляемое в двух главных аспектах – хочу и могу. В первом аспекте материализуется мотивация как внутреннее побуждение к деятельности, продиктованное большим интересом к этой деятельности, ее содержанию и процессу; во втором аспекте, могу, – скрыты потенциал интеллекта и креативности, определяющие этот самый высокий или выдающийся результат.

Таким образом, большинство теорий и концепций одаренности, направлены на поиск ее структуры. К единому мнению на этот счет ученые еще не пришли. В нашей работе мы будем опираться на понимание одаренности, являющееся общепринятым современной психологической

отечественной науке, данное Д.Б. Богоявленской в «Рабочей концепции одаренности»[7].

Важной составляющей в анализе проблемы одаренности является ее классификация по видам и типам. В целом, одаренность как многомерное, индивидуальное, неравномерно развивающееся качество личности можно классифицировать по разным критериям. Наиболее распространенной является классификация одаренности, предложенная в «Рабочей концепции одаренности»:

1. По видам деятельности и психическим сферам, их обслуживающих.
2. Степени сформированности.
3. Форме проявления.
4. Широте проявления.
5. Особенности возрастного развития.

Рассмотрим подробнее существующие классификации одаренности. По критерию «вид деятельности и обеспечивающие ее сферы психики» выделение видов одаренности осуществляется в рамках основных видов деятельности с учетом разных психических сфер и, соответственно, степени участия определенных уровней психической организации (принимая во внимание качественное своеобразие каждого из них). К основным видам деятельности относят теоретическую и практическую в виде художественно-эстетической, коммуникативной и духовно-ценностной.

Классификация видов одаренности по критерию «вид деятельности и обеспечивающие ее сферы психики» является наиболее важной в плане понимания качественного своеобаяния природы одаренности. Данный критерий является исходным, тогда как остальные определяют особенные, в данный момент характерные для человека формы проявления одаренности. Выделение видов одаренности по критерию видов деятельности позволяет отойти от житейского представления об одаренности как количественной степени выраженности способностей и перейти к пониманию одаренности как системного качества.

По критерию «степень сформированности одаренности» можно дифференцировать на актуальную и потенциальную одаренность. Актуальная одаренность – это психологическая характеристика ребенка с такими наличными (уже достигнутыми) показателями психического развития, которые проявляются в более высоком уровне выполнения деятельности в конкретной предметной области по сравнению с возрастной и социальной нормами. В данном случае речь идет не только об учебной, но и о широком спектре различных видов деятельности.

Потенциальная одаренность – это психологическая характеристика ребенка, который имеет лишь определенные психические возможности (потенциал) для высоких достижений в том или ином виде деятельности, но не может реализовать свои возможности в данный момент времени в силу их функциональной недостаточности.

По критерию «форма проявления» можно говорить о явной и скрытой одаренности. Явная одаренность обнаруживает себя в деятельности ребенка достаточно ярко и отчетливо (как бы «сама по себе»), в том числе и при неблагоприятных условиях. Достижения ребенка столь очевидны, что его одаренность не вызывает сомнения. Поэтому специалисту в области детской одаренности с большой степенью вероятности удастся сделать заключение о наличии одаренности или высоких возможностей ребенка. Он может адекватно оценить «зону ближайшего развития» и правильно наметить программу дальнейшей работы с таким «перспективным ребенком». Однако далеко не всегда одаренность обнаруживает себя столь явно. Скрытая одаренность проявляется в атипичной, замаскированной форме, она не замечается окружающими.

По критерию «широта проявлений в различных видах деятельности» можно выделить общую и специальную одаренность. Общая одаренность проявляется по отношению к различным видам деятельности и выступает как основа их продуктивности. Американский психолог Джозеф Рензулли не



дает определения общей одаренности, но суммирует поведенческие проявления в следующем перечне общих способностей:

1. Высокий уровень абстрактного мышления, свободное оперирование словами, числами и пространственными отношениями, памятью и беглостью речи.
2. Приспособление и изменение новых ситуаций, встречающихся во внешнем окружении.
3. Автоматизация информационных процессов; быстрый, точный и выборочный поиск информации».

В качестве психологического ядра общей одаренности выступает результат интеграции умственных способностей, мотивационной сферы и системы ценностей, вокруг которых выстраиваются эмоциональные, волевые и другие качества личности. Важнейшие аспекты общей одаренности – умственная активность и ее саморегуляция. Общая одаренность определяет, соответственно, уровень понимания происходящего, глубину мотивационной и эмоциональной вовлеченности в деятельность, степень ее целенаправленности.

Специальная одаренность обнаруживает себя в конкретных видах деятельности и обычно определяется в отношении отдельных областей (поэзия, математика, спорт, общение и т.д.).

По критерию «особенности возрастного развития» можно дифференцировать раннюю и позднюю одаренность. Решающими показателями здесь выступают темп психического развития ребенка, а также те возрастные этапы, на которых одаренность проявляется в явном виде. Необходимо учитывать, что ускоренное психическое развитие и, соответственно, раннее обнаружение дарований (феномен «возрастной одаренности») далеко не всегда связаны с высокими достижениями в более старшем возрасте. В свою очередь, отсутствие ярких проявлений одаренности в детском возрасте не означает отрицательного вывода относительно перспектив дальнейшего психического развития личности.

Из всего вышеперечисленного списка видов одаренности в нашей работе нас интересует – актуальная интеллектуальная одаренность. Это объясняется несколькими причинами: во-первых, выявление интеллектуально одаренных детей часто происходит еще в ДОУ или начальной школе, так как внимание родителей, педагогов сосредоточено часто на умственных способностях детей, во-вторых, одновременно с довольно ранним выявлением одаренности ни педагоги, ни родители не имеют точного представления о том, как ее развивать, как поддерживать личность одаренного ребенка, чтобы не возникло кризиса одаренности[7;30].

Одаренность оказывается, таким образом, многомерным качеством, затрагивающим различные сферы личности человека и качественным образом влияет на всю жизнь одаренного и его взаимодействие с окружающими. На каждом возрастном этапе развития одаренность проявляет себя по-разному и представляет собой набор характеристик, которые выделяют личность одаренного ребенка и позволяют идентифицировать его в кругу сверстников. В рамках нашей работы, мы фокусируемся на подростковом возрасте, так как он является одним из наиболее кризисных в развитии человека в принципе и одаренности в частности.

Так, согласно описанным О.И. Горбуновой кризисам одаренности, утрата одаренности наиболее часто обнаруживает себя к подростковому возрасту и связано это с рядом причин:

1. Специфические потребности подросткового возраста – желание соответствовать референтной группе сверстников, быть «как все» приводит одаренного подростка к тому, что он боится выделиться в классе, проявить свои незаурядные способности. Это приводит к тому, что наступает один из самых сложных кризисов – кризис мотивации достижения.

2. Творческий потенциал ребенка и креативность частично или полностью утрачивается в силу невозможности предъявить себя окружающим, получить одобрение или поддержку взрослых.

3. При дисгармоничном развитии одаренности нередко случается, что личность интеллектуально развитого подростка часто недостаточно развита эмоционально и социально (из-за того, что окружающие взрослые делают акцент в обучении и воспитании только на интеллекте). Это по ряду исследований приводит к тому, что утрачивается и интеллектуальное превосходство[21].

Итак, нами был произведен теоретический анализ отечественной и зарубежной литературы. Проанализированы следующие концепции одаренности: физический интеллект (Ф, Гальтон, С. Холл, Г. Доман, Ж. Доман, В.В. Клименко, Э.Томас), мюнхенская модель одаренности (К.Хеллер), трёхкомпонентная модель одаренности (Дж.Резнулли, (Ю.Д.Бабаева, А.И.Савенков), пятикомпонентная модель одаренности (А. Танненбаум), концепция Б.М. Теплова, «Рабочая концепция одаренности» Богоявленская Д. Б, Брушлинский А.В, Ильясов И.И., Дружинин В.П., Калиш И.В., Матюшкин А.М., Лейтес Н.С., Мелик-Пашаев А.А., Панов В.И., Ушаков Д.В., Холодная М.А., Шадриков В.Д., Шумакова Н.Б., Юркевич В.С). Нами было определено, что наиболее отвечающей современным представлениям об одаренности является «Рабочая концепция одаренности». В ней собран, критически проанализирован и экспериментально проверен накопленный опыт исследования одаренности, как в отечественной, так и в зарубежной литературе. Данная концепция определяет одаренность, как системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми.

Также нами были представлены результаты анализа видов одаренности по нескольким основаниям: по видам деятельности и психическим сферам их обслуживающих(теоретическая и практическая в виде художественно-эстетической, коммуникативной и духовно-ценностной), степени сформированности (актуальная и потенциальная), форме проявления (явная и

скрытая одаренность), широте проявления (общая и специальная одаренность), особенностям возрастного развития (ранняя и поздняя одаренность). Раскрыты основные кризисы одаренности. В ходе данного теоретического анализа было доказано, что одаренность на подростковом этапе возрастного развития во многом зависит от успешной коммуникации подростка со сверстниками, педагогами, семьей.

Таким образом, для того, чтобы одаренность, как это часто бывает, не пропадала к подростковому возрасту, а поддерживалась и развивалась на данном этапе развития, необходимо помочь одаренному подростку включиться в группу сверстников, научиться выстраивать бесконфликтные отношения с педагогами и родителями и развивать личность подростка с эмоциональной и социальной стороны. Обобщая можно сказать, что необходимо развивать навыки эффективной коммуникации у одаренных подростков.

## **1.2 Психологические особенности коммуникативной сферы личности одаренных подростков**

В XXI особое внимание государства в вопросе одаренности в отводится интеллектуально одаренным подросткам: Национальная законотворческая инициатива «Наша новая школа», ФГОС Основного общего образования. Наряду с вниманием государства к проблеме одаренности на подростковом этапе развития личности, отечественными и зарубежными исследователями отмечается, что в современном мире интеллектуально одаренные подростки имеют низкий уровень развития коммуникативных навыков, что негативно влияет на их адаптацию в обществе, саморазвитие и самосовершенствование (М. Е. Богоявленская, Т.Г. Горячева, Е.П. Ильин). В итоге, российское общество получает большой процент интеллектуально одаренных подростков, неспособных в будущем быть конкурентоспособными в различных областях из-за низкого социального развития.

Вместе с этим подростковый возраст является сенситивным для формирования коммуникативных навыков, что обусловлено особой социальной ситуацией развития (подросток – сверстник) и ведущим видом деятельности – эмоционально-личностное общение со сверстниками (Д.Б. Эльконин, А.А. Реан, Д.И. Фельдштейн). Отчужденность интеллектуально одаренных подростков от сверстников приводит к снижению динамики развития коммуникативных навыков.

Исходя из этого, нам представляется актуальным теоретический анализ психологических особенностей коммуникативной сферы личности одаренных подростков в отечественной и зарубежной психологической литературе.

Для начала отметим, что в нашей работе мы будем опираться на периодизацию возрастного развития Д.Б. Эльконина. Поэтому границами подросткового возраста определим возраст: у мальчиков – 12-13 лет – 14-15 лет, у девочек 10-11 лет – 13-14 лет. На наш взгляд, данная периодизация является не только самой популярной в отечественной литературе (это

позволяет опираться на большинство теоретического материала, посвященного подросткам и сохранять валидность нашего исследования), но и широко раскрывает особенности личности и межличностного взаимодействия в подростковом возрасте[34].

Личность одаренного подростка качественно отличается от других детей. Личность интеллектуально одаренного подростка качественно отличается от личности других одаренных подростков. Анализ особенностей личности одаренного подростка является необходимым условием для понимания особенностей его коммуникации. Поэтому нам представляется важным для начала указать специфические признаки личности интеллектуально одаренного подростка, отличающие его от других подростков в целом и одаренных подростков, в частности.

Подробно особенности личности одаренного подростка описаны отечественным психологом А.И. Савенковым. Он выделяет их по трем основаниям:

Первое основание – это особенности познавательной сферы, проявляющиеся в: любознательности, сверхчувствительности к проблемам, высоком уровне развития логического мышления, надситуативной активности (познавательная самостоятельность), повышенном интересе к дивергентным задачам, оригинальности и гибкости мышления, легкости генерирования идей (продуктивность мышления), легкости ассоциирования, способности к прогнозированию, высокой концентрации внимания, отличной памяти и способности к оценке.

Второе основание - особенности психосоциального развития

Более подробно нам хотелось бы остановиться на особенностях психосоциального развития, так как именно они будут определять коммуникативную сферу личности одаренного подростка.

1. Стремление к самоактуализации. Данная особенность в подростковом возрасте проявляется в потребности в раскрытии собственного потенциала. В данном случае часто возникает в жизни подростка

противоречие: быть как сверстники, соответствовать им или развивать себя и максимально актуализировать свои возможности. В решении этого противоречия часто отдается предпочтение сверстникам, что приводит к кризису мотивации.

2. Перфекционизм. Следствием этого постоянного стремления к совершенству нередко становится столь же постоянное чувство недовольства собой, которое отражается на самооценке, а порой становится причиной неврозов и депрессий. Выраженный слишком сильно перфекционизм парализует волю подростка, делает для него невозможным завершение любой работы: ведь всегда можно найти еще что-нибудь, нуждающееся в исправлении и улучшении. Часто это раздражает окружающих, особенно тех, кто работает вместе с перфекционистом или зависит от результатов его труда.

3. Самостоятельность и социальная автономность. Оба эти качества часто в подростковом возрасте вызывают проблемы во взаимоотношениях. Учителя, родители, сверстники нередко бывают нетерпимы к самостоятельной позиции творчески одаренного ребенка. Чем ниже уровень развития. С социальной автономностью связана и отмечаемая многими исследователями неприязнь творчески одаренных детей к традиционному обучению. Они редко бывают отличниками, а порой и вовсе не считаются хорошими учениками. Занятия в традиционном стиле, ориентированные на простое воспроизводство полученных от учителя сведений, кажутся им скучными и неинтересными. А к их исследовательским порывам наше образование, как правило, не готово. Результатом во многих случаях становится скрытый или явный конфликт с педагогами.

4. Эгоцентризм. В норме данная личностная характеристика утрачивает себя к 7-8 годам, когда у ребенка через социальные чувства и оценки педагогов в школе начинает развиваться рефлексия. Многие исследователи отмечают высокую степень выраженности эгоцентризма именно у одаренных детей. Они утверждают, что чем лучше знаешь что-

либо, тем больше шансов в связи со своим знанием вести себя эгоцентрически. У интеллектуально одаренных подростков процесс освобождения мышления от эгоцентризма происходит медленней и в разных сферах по-разному. Познавательный эгоцентризм. Интеллектуально одаренным подросткам сложно понять, как то, что просто и понятно им, не могут постичь окружающие. Данный вид эгоцентризма отличается устойчивостью и в значительной мере сохраняется в дальнейшем. А.И. Савенковым выделяются также коммуникативный и моральный эгоцентризм, которые к подростковому возрасту при оптимальных условиях среды (гармоничные детско-родительские отношения, педагогическая поддержка одаренного подростка и т.п.), перестают быть актуальными. Однако именно познавательный эгоцентризм требует специально организованного взаимодействия родителей и педагогов, направленного на его коррекцию. По утверждению американского психолога К. Тэкэкс, свойственная одаренным неспособность выработать терпеливое и дружелюбное отношение к менее одаренному человеку часто ведет к разочарованию, желчности и мизантропии, которые убивают потенциальных лидеров.

5. Лидерство. В общении со сверстниками (неодаренными) одаренный подросток довольно часто берет на себя роль руководителя и организатора. Основываясь на подобном наблюдении, многие исследователи выделяют в качестве одной из важных черт одаренных подростков — склонность командовать другими. Об этом часто с волнением и трепетом говорят родители, интуитивно понимая ценность данных особенностей своего ребенка. Но стоит только рассмотреть это явление более внимательно, как выявляется довольно сложная картина. Проявляемые таким образом организаторские способности одаренного подростка в большинстве случаев имеют несколько иную природу, чем у взрослого. Они обычно основываются не на суггестивных возможностях (способности воздействовать на других людей), не на умении настоять на своем и даже не на способности ладить с другими. Основная причина склонности одаренного подростка к



командованию сверстниками — его интеллектуальное превосходство над ними, гибкость и беглость его мышления. Он лучше других представляет себе наиболее эффективный способ решения проблемы, прогнозирует возможные ошибки и, предупреждая их.

6. Соревновательность. Источник склонности к соревновательному поведению у одаренных детей следует искать в превышающих обычные возможностях ребенка, в способности к высоко дифференцированной оценке. Построенная на этой основе самооценка, даже будучи не завышенной, а адекватной, способна стимулировать интерес к конкурентным формам взаимодействия со сверстниками. Но, отмечая это явление как естественное, многие исследователи постоянно говорят о необходимости соревнования не столько с неодаренными, сколько с такими же одаренными детьми. Причем особенно ценен опыт не побед, а поражений.

Третье основание — это особенности эмоционального развития, они проявляются в следующих характеристиках:

Повышенная уязвимость. Источником ее является также отмечаемая сверхчувствительность, уходящая корнями в особенности интеллектуального развития. Способность улавливать причинно-следственные связи, сочетающаяся с опережением в количестве и силе восприятия окружающих явлений и событий, рождает более глубокое и тонкое их понимание. Одаренные подростки не только больше видят, тоньше чувствуют, они способны следить за несколькими явлениями сразу, тонко подмечая их сходство и различие. Способность улавливать то, что осталось незамеченным другими, сочетаясь со свойственным им эгоцентризмом, приводит к тому, что они все принимают на свой счет. Поэтому внешне нейтральные замечания, реплики, действия могут оказывать сильное воздействие на одаренного подростка.

Творческое восприятие случайностей. В концепции одаренности известного американского психолога А.Танненбаума один из пунктов составляют так называемые случайные факторы — «оказаться в нужном

месте в нужный час». Случайности потому случайности, что их не спрогнозируешь. Но умению ходить пользу в непредвиденном стечении обстоятельств можно и нужно учиться. Это одна из черт человека с высокими умственными способностями.

Юмор. В разных странах проводились многочисленные серии психологических исследований, специально рассматривавших проблемы соотношения коэффициента интеллекта и юмора, уровня развития креативности и юмора. Исследователи говорят о наличии прямой корреляции. Юмор может стать также тем ресурсным элементом, который позволит одаренному подростку влиться в общение со сверстниками и избежать возможных трудностей[29;30].

В дополнение к перечисленным А.И. Савенковым особенностям личности одаренного подростка В.С. Юркевич, Н.С. Лейтес добавляют такую важную особенность одаренного подростка – высокоразвитая рефлексия. На наш взгляд, она является тем необходимым ресурсом, который может помочь одаренному подростку компенсировать недостаточно развитую эмпатию, коммуникативную компетентность[20].

Интеллектуальная одаренность является дисгармоничным видом одаренности, так как предполагает превалирование высоко развитых интеллектуальных способностей над другими. Как указывает в своей работе «Психология одаренности» Д.Б. Богоявленская при гармоничном развитии одаренности у подростка практически не возникает трудностей во взаимодействии со сверстниками. Однако заметим, что процент гармонично развитых одаренных людей не превышает 10%[7].

Таким образом, проведя анализ личности одаренного подростка, мы выявили следующие особенности его коммуникативной сферы, которые требуют развития или коррекции для более эффективного общения подростка с окружающими его людьми: эгоцентризм, повышенная соревновательность, стремление командовать или напротив, конформность, низкий уровень эмпатии, конфликтность.

Важным для понимания коммуникативной сферы подростка является анализ его референтной группы. Как у любого другого подростка, у одаренного в подростковом возрасте происходит смена социальной ситуации развития с младший школьник – педагог – родитель, на подросток – сверстник. В то время, как у обычного подростка возникает сильная потребность в общении со сверстниками и ведущим видом деятельности становится не учебная, а эмоционально-личностное общение со сверстниками, у одаренного подростка учебно-познавательные мотивы, по-прежнему не утрачивают своей актуальности. Разве что меняются интересы и усложняется познавательная и творческая деятельность.

При этом у одаренного подростка сохраняется потребность в общении. Только внимание его привлекают обычно не сверстники, одноклассники, а обучающиеся старшего возраста или взрослые. Это объясняется тем, что интеллектуально одаренному подростку неинтересно общаться со сверстниками: он не понимает их, а они – его. Для одаренного подростка в общении является важным получать новую информацию, решать какие-то творческие задачи, в то время как для обычного подростка, важным является проводить время со сверстниками, чувствовать общность интересов и взглядов, строить романтические отношения. В общении со взрослыми же или старшими обучающиеся или другими одаренными подростками происходит обсуждение каких-либо философских проблем, решение нестандартных жизненных задач.

Еще одной особенностью общения подростка со сверстниками является то, что нередко одноклассники, особенно к началу подросткового возраста, активно отторгают от себя такого ученика, дают ему обидные прозвища. Это приводит к тому, что одаренный ребенок начинает стремиться быть «как все» — избегает обнаруживать себя самым знающим или, тем более, самым старательным. Не только потому, что некоторые одноклассники агрессивны, но и потому, что ему самому хочется быть вместе с другими, в компаниях. Немало дополнительных переживаний выпадает на долю такого ребенка,

если ему почему-либо не даются физкультура, занятия по труду. Слабости « в этом отношении могут быть и у других ребят, но у них они не привлекают к себе такого внимания, как у ученика, выделяющегося своим интеллектом. Его физическая неумелость, робость становятся поводом для насмешек, издевательств. Трения с соучениками бывают связаны и с предпочитаемыми играми: юные интеллектуалы тянутся к различным словесным играм, к шахматам в те годы, когда их сверстники увлекаются подвижными и азартными играми[9].

Правда, немалая часть детей с ранним подъемом способностей в конечном счете как-то приспособливается к общим требованиям. Происходит это, в сущности, за счет ослабления (если не потери) некоторых ценных особенностей, отличающих таких детей. Они вынуждены, становясь менее самостоятельными, тормозить свою любознательность и порывы к творческим проявлениям. Их особые возможности в эти годы остаются невостребованными.

Взаимоотношения с родителями у одаренных подростков, часто протекают по тому же сценарию, что и у неодаренных. При этом важной особенностью является то, как родители воспринимают одаренность подростка. Часто бывают случаи, что к подростковому возрасту родители успевают привыкнуть к тому, что их ребенок проявляется себя в интеллектуальной сфере, занимает первые места на конкурсах, окружающие с восхищением отзываются о его способностях. Родители иногда осознанно, а чаще подсознательно начинают требовать от ребенка продолжения побед. Предъявляя ребенку требования в прямой «Как ты мог не победить? Ты же всегда побеждал!», или косвенной форме «В этот раз я тебя прощаю» или «Жаль, что в этот раз не получилось победить».

Такая родительская установка часто приводит к личностным проблемам интеллектуально одаренного подростка – низкая самооценка, нарушенная «Я-концепция», а это, в свою очередь, начинает влиять на межличностное общение. Подросток боится вступить в контакт со

сверстниками, потому что заранее предвосхищает свою неудачу. Боится проявить себя, показать свои уникальные способности[20;41].

С другой стороны часто в семьях с одаренным подростком реализуется такой стиль родительского воспитания, как «Ребенок – кумир семьи». Родители восхищаются подростком, превозносят его над другими сверстниками, постоянно подпитывая его завышенную самооценку. Она, как правило, является еще большим препятствием в общении со сверстниками. Одаренный подросток с завышенной самооценкой не принимается в коллективе и оказывается неуспешен в общении при сохраняющейся потребности в нем. Это приводит к амбивалентным чувствам: с одной стороны, интеллектуально одаренный подросток убежден в своей уникальности и превосходстве над другими и ждет от окружающих, что он будет интересовать их как личность, с другой стороны, он отвергается сверстниками и у него фрустрируется потребность в общении. Такой расклад часто приводит к серьезным последствиям для личности одаренного подростка. У него могут быть сформированы деструктивные установки на неуспешность в общении[30;38;40].

Помимо нарушения во взаимодействии со сверстниками, при таком стиле воспитания у одаренного подростка проявляются проблемы во взаимоотношениях с родителями. Наиболее часто это происходит по двум сценариям:

- у одаренного подростка развивается инфантильная позиция в отношении жизненных проблем, социальной автономности от родителей в будущем.

- одаренный подросток в будущем разрывает связи с родителями.

Оба эти сценария являются неблагоприятными для развития личности и порождают проблемы в других сферах межличностных отношений.

Несмотря на то, что в практике встречаются разные семьи, вариант развития гармоничных детско-родительских отношений имеет место быть. В этом случае одаренный подросток оказывается в психологически безопасной

среде, где его одаренность поддерживается и развивается, где родители сообразно ситуации реагируют на творческие и креативные проявления.

Поэтому в нашей работе, нам представляется важным обозначить семью одним из центральных субъектов при развитии навыков эффективной коммуникации.

Еще одной из важнейших особенностей для развития личности одаренного подростка является наличие кумира, который будет источником мудрости и интеллекта. Часто, одаренные подростки с интересом изучают биографию известных людей, сделавших серьезные научные открытия, и находят среди них кумиров. Помимо этого, одаренные подростки часто находят себе наставника среди педагогов, который способен поддержать их творческий подход, креативность и интеллект. Иногда, они находят такого человека в школе, иногда в кружках по интересам. В данном случае важно понимать, насколько велик вклад в развитие личности подростка – в комфортной интересной среде он усваивает основные навыки эффективной коммуникации. Потом, переходя в коллектив сверстников, одаренный подросток становится способным постепенно переносить полученные навыки в новой среде и таким образом адаптируется к ней[27].

С переходом из младшей школы в среднюю происходит увеличение количества педагогов. Это приводит к новым проблемам во взаимодействии. Если в начальной школе одаренный ребенок уже смог выстроить определенную стратегию поведения, которая, обычно к концу четвертого класса устраивает всех и педагога и родителями и самого ученика, то в средней школе подростку предстоит сложная задача – построить отношения с новыми учителями. Важным условием для успешной адаптации к средней школе одаренного подростка является преемственность и диалог педагога начальной школы и педагогов средней. То, насколько успешно было выстроено взаимодействие одаренного подростка и педагога в начальной школе, влияет не только на саму по себе одаренность (есть варианты

подавления одарённости, что может привести к ее кризису и потере), но и на успешности будущей коммуникации с педагогами среднего звена[1;2].

Итак, нами были проанализированы основные особенности личности одаренного ребенка, подробно раскрытые и описанные А.И. Савенковым, Д.Б. Богоявленской, В.С. Юркевич, Н.С. Лейтесом. К особенностям коммуникативной сферы личности одаренного подростка, требующим коррекции, нами были отнесены: эгоцентризм, повышенная соревновательность, стремление командовать или напротив, конформность, низкий уровень эмпатии, конфликтность. Было определено, что дисгармоничность развития при интеллектуальной одаренности также оказывает влияние на успешность коммуникации, поэтому был сделан вывод о необходимости гармонизации одаренности средством развития психосоциальной и эмоциональной сфер личности. Также были описаны такие важные характеристики подросткового возраста, как ведущий вид деятельности, социальная ситуация развития, потребности, мотивы, с точки зрения психологических особенностей интеллектуально одаренного подростка. Был проведен анализ референтной группы, которая для одаренного подростка состоит из: сверстников, обучающихся старшего возраста, других одаренных подростков, наставников, семьи и кумиров. Были описаны основные особенности взаимодействия с каждой из групп.

Таким образом, мы наблюдаем тенденцию того, что семья и школа оказывают влияние на коммуникативную сферу личности одаренного подростка в большой степени. В данном случае поясним, что взаимодействие с одноклассниками также определяется нами как составляющее субъекта «школа», так как особенно в подростковом возрасте одноклассники, как было отмечено ранее, оказывают большое влияние на становление личности одаренного подростка. Однако, как было замечено нами в ходе теоретического анализа, семья и школа часто описываются авторами как самостоятельные субъекты воспитания и обучения. Роль воспитания традиционно отводится семье, обучения – школе.

При этом как показывают обширные эксперименты в образовании взаимодействие семьи и школы при осуществлении процесса воспитания и обучения, развития личности обучающегося является наиболее эффективным. Поэтому нам представляется важным экспериментальная попытка организации взаимодействия семьи и школы в развитии коммуникативной сферы личности одаренного подростка, которое, как было доказано ранее, является необходимым условием для развития одаренности и личности подростка, в целом.

Наиболее эффективным направлением развития коммуникативной сферы личности подростков является формирование и развитие навыков эффективной коммуникации, которые лягут в основу успешного межличностного взаимодействия интеллектуально одаренного подростка со сверстниками, семьей, педагогами.



### **1.3 Теоретическое моделирование взаимодействия семьи и школы в развитии навыков эффективной коммуникации одаренных подростков**

Взаимодействие семьи и школы в развитии навыков эффективной коммуникации является сложной многомерной системой. Вместе с этим, разрабатываемый и внедряемый нами процесс взаимодействия предполагает при подтверждении гипотезы внедрение его в другие образовательные учреждения. Для того чтобы созданный нами продукт был понятен и осмыслен другими психологами мы прибегнем к моделированию взаимодействия семьи и школы.

Метод моделирования использовался еще в VI-III в.в. до н.э., в психологической науке, данный метод был одним из первых используемых, так как В. Вундт представлял сознание в виде модели. Слово «модель» произошло от латинского слова «*modelium*», которое означает – мера, образ, способ и т.д. Термин «модель» определяется в науке достаточно многозначно, и это затрудняет определение некоторых его особенностей и классификацию моделей. В нашей работе мы будем опираться на определение модели, данное Крыловым В.Ю.. Модель часто понимают как мысленно представленную или материально реализованную систему, которая отображает или воспроизводит комплекс существенных свойств и параметров объекта и способна замещать его в процессе познания. Модель всегда оперирует идеализированными конструктами и не имеет причинно-следственной связи с объектом – прототипом, в отличие от теории данного объекта. Она представляет собой множество взаимосвязанных предположений о мире.

Важным этапом в составлении модели является определение ее качественных характеристик. Так, нам представляется необходимым выделить сущностные свойства модели, отделяющие ее от других методов познания реальности. Наиболее подробно сущностные свойства модели выделяет А.А.Брудный:

1.Субъектность модели. Модель отражает только качественно важные определенные субъектом познания характеристики оригинала. То есть именно исследователем с помощью познания происходит отбор составляющих модели, распределение их взаимосвязей и соотношений.

2.Двойственная природа моделей. Модель, с одной стороны, отражает только некоторые характеристики оригинала, а с другой, является объектом познания исследователя. То есть модель одновременно выступает и средством познания и предпосылкой.

3.Трансформируемость модели. Модель позволяет обратимо вносить в нее изменения, проделывать с ней те операции, которые невозможны в реальности с оригиналом. Эта характеристика модели является центральным преимуществом ее, перед другими методами.

4. Компактность модели. Модель меньше и проще оригинала, поэтому выступает в качестве альтернативного варианта реального эксперимента. Модель как-бы упрощает реальный объект, сохраняя связи между его составляющими. Важным фактором при моделировании является адекватность модели.

Помимо выделения основных сущностных характеристик важным этапом является классификация создаваемой нами модели и определение принадлежности ее к определенному типу/виду моделей с целью выявления особенностей модели и контроля за ее валидностью. Наиболее подробно основные виды моделей описывает Б.А. Глинский.

Ученый проводит ее по нескольким основаниям:

- по характеру моделей (по средствам моделей),
- по характеру моделируемых объектов (математические, компьютерные и т.п.).
- по сферам их приложения и его уровням.

В зависимости от средств моделирования различают материальные и идеальные модели. Материальное (субстанциональное) моделирование основывается на материальной аналогии объекта и его модели. Для

построения данного типа моделей необходимо выделить функциональные характеристики (геометрические, физические) исследуемого объекта. Процесс исследования связан с материальным воздействием на объект.

Большой класс моделей представляют идеальные модели. Идеальное моделирование основано на мыслимой аналогии. Идеальное моделирование подразделяется на знаковое (формализованное) и интуитивное моделирование. Последнее применяется там, где процесс познания только начинается или системные взаимосвязи очень сложные. Жизненный опыт человека можно рассматривать как интуитивную модель межличностных отношений. Возможен вариант построения модели, при котором формальная структура выбирается на интуитивных основаниях.

В нашей работе мы будем составлять идеальную модель, так как рассматриваем взаимодействие двух субъектов: семьи и школы.

В типологию моделей входят также структурные, функциональные и смешанные модели. Структурные модели имитируют внутреннюю организацию оригинала. Они могут быть как знаковыми, так и незнаковыми. Функциональные модели имитируют способ поведения оригинала. Они также как и структурные модели меньше привязаны к оригиналу. Эти модели могут быть как материальными, так и идеальными[25].

В нашей работе мы будем составлять структурно-функциональную модель, так как процесс взаимодействия семьи и школы предполагает, как структуру определенных методов, направлений работы, так и их функциональное взаимодействие друг с другом.

Таким образом, мы произвели краткий теоретический анализ метода моделирования, определили дефиницию модели – мысленно представленная или материально реализованная система, которая отображает или воспроизводит комплекс существенных свойств и параметров объекта и способна замещать его в процессе познания.

Классифицировали составляемую нами модель – идеальная, структурно-функциональная, многомерная модель. Составляемая нами

модель будет представлена в виде блок-схемы, в которой каждый из объектов будет демонстрировать определенные методы взаимодействия семьи и школы, направления работы и ресурсы личности подростка, обеспечивающие это взаимодействие.

Как указывает в своих работах Н.С. Лейтес интеллектуально одаренные подростки испытывают трудности во взаимодействии с окружающими по двум наиболее часто встречающимся сценариям: одаренность ребенка не раскрыта или условия, в которых он находится ее не поддерживают, а напротив, фрустрируют. В первом случае помочь ребенку наладить взаимоотношения с окружающими (родители, педагоги, сверстники) может диагностика одаренности, однако данный тип сценария описывается ученым для детей дошкольного возраста. В случае же нарушения взаимодействия с окружающими, детерминантами которого является второй сценарий, Н.С.Лейтес рекомендует создание благоприятной развивающей среды, как в школе, так и в семье. Это будет способствовать тому, что у одаренного человека любого возраста будет гармонизироваться одаренность и произойдет налаживание взаимоотношений[20].

Рассмотрением вопроса моделирования взаимодействия семьи и школы занималась И.Н. Миняйло. В своем исследовании она выделяет следующие составляющие модели взаимодействия семьи и школы:

1. Мониторинг взаимодействия семьи и школы
2. Развитие соуправления образовательной организацией
3. Развитие воспитательного потенциала родителей через «Школу родительского мастерства».
4. Выявление стратегических направлений взаимодействия семьи и школы на основе результатов проведенного мониторинга.
5. Анализ результативности модели взаимодействия семьи и школы.
6. Выявление организационно-педагогических условий эффективного внедрения модели [22].

Для нас важной составляющей данного исследования является включение в модель взаимодействия семьи и школы компонентов, контролирующих внедрение модели (мониторинг, выявление организационно-педагогических условий), а также скрининговый контроль над результативностью модели.

Вопросом взаимодействия семьи и школы в обучении и воспитании одаренных обучающихся занималась Ю.И. Якина. Исследователь составила подробную модель взаимодействия семьи и школы в процессе воспитания одаренных подростков. В модель были включены четыре блока: целевой, содержательный, процессуальный и результативный. Каждый из блоков также подразделяется на определенные компоненты, взаимосвязанные друг с другом. Автор всесторонне описывает процесс взаимодействия семьи и школы. Разработанная им модель была успешно внедрена в образовательные учреждения. На наш взгляд, выделенные автором блоки действительно содержат в себе модель взаимодействия и отражают все его компоненты на различных уровнях [42].

При составлении нашей модели, мы вслед за автором выделим подобные блоки и отразим процесс взаимодействия семьи и школы в развитии навыков эффективной коммуникации.

Итак, первый блок нашей модели: целевой. Он включает в себя целевой компонент и теоретико-методологическое обеспечение процесса взаимодействия. На наш взгляд, отражение этих компонентов необходимо, так как позволяет опираться на конкретную научную базу и избежать противоречий в моделировании процесса взаимодействия.

Второй блок – содержательный. Он отражает следующие компоненты: диагностический компонент, коррекционно-развивающий, просветительский, консультационный. В данном блоке также подробно отражаются навыки эффективной коммуникации, которые большинством ученых, занимающихся психологией одаренности, выделяются как недостаточные для эффективной коммуникации и развития подростка.

Третий блок – Процессуальный. Отражает методическое, материально-техническое, организационно-содержательное сопровождение процесса внедрения модели.

Таким образом, наша модель представлена на рис.1

**Рис. 1 Модель взаимодействия семьи и школы в развитии навыков  
эффективной коммуникации одаренных подростков**

Целевой блок	Целевой компонент			
	Цель – развитие навыков эффективной коммуникации одаренных подростков через организацию взаимодействия семьи и школы.			
	Теоретико-методологическое обеспечение			
	Принципы: общенаучные принципы (развития, детерминизма, единства сознания и деятельности), опора на воспитательный потенциал семьи, диалогичность обучения и воспитания.	Документы, регламентирующие процесс: Закон «Об образовании», «Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов», «Стратегия развития и воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года»	Научно-методологическая основа: -Рабочая концепция одаренности. -Основы социально-психологического тренинга. -Большая психологическая игра.	
Процессуальный блок	Диагностический компонент			
	Диагностика одаренности.	Диагностика уровня развития навыков эффективной коммуникации.	Мониторинг взаимодействия семьи и школы	
	Коррекционно-развивающий компонент			
	Социально-психологический тренинг для одаренных подростков	Детско-родительский тренинг	Большая психологическая игра для родителей, одаренных подростков и их сверстников	Групповые проекты
	Просветительский компонент			
	СПТ для родителей одаренных подростков		Родительское кафе	
Содержательный	Навыки эффективной коммуникации			
	Навык решения конфликтных ситуаций	Навык учета позиции собеседника	Навык прогнозирования поведения собеседника и выбора собственной стратегии поведения	Навык понимания собственных эмоций и эмоций собеседника

## Выводы первой главе

На основе теоретического анализа проблемы одаренности в современной отечественной и зарубежной литературе, нами были рассмотрены основные подходы к определению понятия одаренность:

1. Интеллект как единственная детерминанта одаренности (В. Штерн, Д. Вексли).
2. Творческое мышление как основа одаренности (Э.П. Торренс, Дж. Гилфорд).
3. Трехкольцевая модель одаренности Дж. Резнулли.
4. Мультифакторная модель одаренности Ф. Монкса.
5. Структурный подход в отечественной психологии одаренности (А.М. Матюшкина, В.Н. Дружинин).
6. Одаренность как динамическая система (Ю.Д. Бабаева, А.И. Савенков).
7. Одаренность как высший уровень развития способностей (Б.М. Теплов, С.Я. Рубинштейн).
8. Рабочая концепция одаренности (Д. Б. Богоявленская, А.В. Брушлинский, И.И.Ильясов, И.В.Калиш, Н.С.Лейтес, А.А.Мелик-Пашаев, В.И.Панов, Д.В.Ушаков, М.А.Холодная, В.Д.Шадриков, Н.Б.Шумакова, В.С. Юркевич).

В нашей работе мы будем опираться на подход Д.Б. Богоявленской – «Рабочая концепция одаренности», так как он представляет собой компиляцию накопленных в науке знаний, практически обоснован и принят в российском научном сообществе. Согласно данному подходу, одаренность понимается как системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми. При этом в само понятие одаренности закладывается два центральный компонента: мотивационный и инструментальный. Инструментальный компонент, в свою



очередь, имеет две составляющие: непосредственно высокий уровень развития способностей (в случае нашего исследования – высокий уровень развития общего интеллекта) и креативность.

Также нами были представлены результаты анализа видов одаренности по нескольким основаниям: по видам деятельности и психическим сферам их обслуживающих, степени сформированности, широте проявления, особенностям возрастного развития. Раскрыты основные кризисы одаренности. В ходе данного теоретического анализа было доказано, что одаренность на подростковом этапе возрастного развития во многом зависит от успешной коммуникации подростка со сверстниками, педагогами, семьей.

Нами были проанализированы основные особенности личности одаренного подростка, подробно раскрытые и описанные А.И. Савенковым, Д.Б. Богоявленской, В.С. Юркевич, Н.С. Лейтесом. К особенностям коммуникативной сферы личности одаренного подростка, требующим коррекции, нами были отнесены: эгоцентризм, повышенная соревновательность, стремление командовать или напротив, конформность, низкий уровень эмпатии, конфликтность. Был проведен анализ референтной группы, которая для одаренного подростка состоит из: сверстников, обучающихся старшего возраста, других одаренных подростков, наставников, семьи и кумиров. Были описаны основные особенности взаимодействия с каждой из групп. Была определена роль семьи как субъекта развития навыков эффективной коммуникации одаренных подростков.

Было также определено, что наиболее эффективным направлением развития коммуникативной сферы личности подростков является формирование и развитие навыков эффективной коммуникации, которые лягут в основу успешного межличностного взаимодействия интеллектуально одаренного подростка со сверстниками, семьей, педагогами.

На основе теоретического анализа мы обобщили основные подходы к пониманию метода моделирования в отечественной и зарубежной литературе, выделили качественные характеристики модели, типологию

психолого-педагогических моделей, рассмотрели современные подходы к моделированию процесса взаимодействия семьи и школы (И.Н. Миняйло, Ю.И. Якина).

А также разработали теоретическую модель взаимодействия семьи и школы в развитии навыков эффективной коммуникации одаренных подростков, которая включает в себя три основных компонента: целевой, процессуальный и содержательный.

Таким образом, проведенный нами теоретический анализ проблемы позволяет нам перейти к эмпирической части исследования, в которой нами будет составлена и апробирована программа развития навыков эффективной коммуникации одаренных подростков, отвечающая всем требованиям составленной нами модели.

## **2. Опытнo-экспериментальная работа по разработке и адаптации модели взаимодействия семьи и школы в развитии навыков эффективной коммуникации одаренных подростков**

### **2.1 Организация и методы исследования. Анализ результатов первичной диагностики**

Ранее нами был проведен теоретический анализ научной литературы по проблематике исследования и, на его основании, составлена теоретическая модель взаимодействия семьи и школы в развитии навыков эффективной коммуникации одаренных подростков.

Цель эмпирической части исследования – разработать и апробировать модель взаимодействия семьи и школы в развитии навыков эффективной коммуникации одаренных подростков.

В соответствии с выдвинутой целью исследования, опытнo-экспериментальная часть работы предполагает последовательное решение следующих задач:

1. Выявить одаренных подростков из общего числа обучающихся в возрасте 12-15 лет.
2. Определить актуальный уровень развития навыков коммуникации одаренных подростков.
3. Разработать и апробировать программу развития навыков эффективной коммуникации одаренных подростков, релевантную со всеми аспектами разработанной нами модели.
4. Определить эффективность разработанной модели на основе итоговых результатов апробации.

#### **Этапы исследования:**

1. Констатирующий этап.
  - определение актуального уровня развития навыков коммуникации одаренных подростков. В данном разделе мы проводили отбор необходимого диагностического инструментария, проводили исследования и обрабатывали полученные результаты (сроки: сентябрь 2018г).

2. Формирующий этап: проведение программы развития навыков эффективной коммуникации одаренных подростков, релевантную со всеми аспектами разработанной нами модели (октябрь 2018г – апрель 2019г).

3. Контрольный этап: тщательный сбор и регистрация (измерения, описание, оценки) всех конечных показателей респондентов контрольной и экспериментальной группы для осуществления проверки эффективности разработанной программы (сроки: май 2019г).

В нашем эмпирическом исследовании приняли участие 18 человек. Выборку составили 10 мальчиков и 8 девочек в возрасте (12-15 лет). Средний возраст респондентов – 13 лет.

База исследования – Муниципальное автономное образовательное учреждение «Лицей №21» г. Первоуральск, Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение – Гимназия № 45 . Выбор двух баз исследования обоснован двумя основным факторами:

1. Низкое количество интеллектуально одаренных подростков в образовательных организациях.
2. Повышение репрезентативности результатов и контроль над внешней валидностью исследования.

#### **1 этап исследования.**

На данном этапе нами были решены следующие задачи:

1. Отобрать из общего числа подростков в возрасте 12-15 лет интеллектуально одаренных.
2. Определить актуальный уровень развития навыков эффективной коммуникации.
3. Разделить испытуемых на группы: экспериментальная и контрольная. Разделение происходило методом рандомизации для обеспечения валидности проводимого нами исследования.

Для выявления значимости различий в показателях уровня развития навыков эффективной коммуникации между экспериментальной и контрольной группой, мы используем непараметрический статистический

критерий U-Манна-Уитни, так как он позволяет осуществить выявление различий между двумя независимыми малыми выборками по уровню выраженности какого-либо количественно измеренного признака.

Для оценки же достоверности динамики в развитии навыков эффективной коммуникации после апробации программы мы используем непараметрический T - критерий Вилкоксона. Этот критерий применяется для оценки различий экспериментальных данных, полученных в двух разных условиях на одной и той же выборке испытуемых.

Математико-статистическая обработка данных осуществлялась с помощью онлайн сервиса для автоматического расчета (<https://www.psychol-ok.ru/lib/statistics.html>).

Адекватность выбора и возможность применения методик сбора эмпирических данных были обусловлены теоретическими основаниями исследования выделенного объекта и предмета, содержанием поставленных цели и задач, учетом возможностей и ограничений методик, их точности и надежности измерений, а также объективными условиями и существующими возможностями проведения исследования.

В ходе теоретического анализа проблемы одаренности в современной психологической литературе одаренность определяется нами как системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми. При этом в само понятие одаренности закладывается два центральный компонента: мотивационный и инструментальный. Инструментальный компонент, в свою очередь, имеет две составляющие: непосредственно высокий уровень развития способностей (в случае нашего исследования – высокий уровень развития общего интеллекта) и креативность (Д.Б. Богоявленская «Рабочая концепция одаренности»)[4].

В результате проведенного нами теоретического анализа проблемы развития навыков эффективной коммуникации у одарённых подростков, нами были выделены следующие навыки эффективной коммуникации одаренного подростка, которые наиболее часто выделяются научным сообществом как требующие дополнительного развития:

- Навык решения конфликтных ситуаций
- Умение поставить себя на позицию собеседника
- Навык прогнозирования поведения собеседника
- Навык выбора стратегии поведения
- Навык понимания собственных эмоций и эмоций собеседника.

Исходя из выделенных критериев, констатирующий эксперимент был проведен на основе следующих четырех диагностических методик, представленных в таблице 1:

Таблица 1

Диагностический инструментарий

Направление диагностики	Компонент	Методика
Интеллектуальная одаренность	Уровень общего интеллекта	ПИТ/УИТ
	Креативность	Батарея тестов «Творческое мышление» Е.Е.Туник
Навыки эффективной коммуникации	Навык решения конфликтных ситуаций	Тест коммуникативных умений Михельсона (шкала: реагирование на несправедливую критику, реагирование на

		задевающее, провоцирующее поведение со стороны собеседника)
	Навык учета позиции собеседника	Диагностика межличностных отношений, автор: А.А.Рукавишников (шкала: контроль в выраженном и требуемом поведении).
	Навык прогнозирования поведения собеседника и выбора собственной стратегии поведения	Тест коммуникативных умений Михельсона (шкала: общая компетентность в общении).
	Навык понимания собственных эмоций и эмоций собеседника	Диагностика межличностных отношений А.А.Рукавишникова (шкала: аффект)

1. ПИТ СПЧ, УИТ СПЧ - подростковый интеллектуальный тест (9-13 лет), универсальный интеллектуальный тест (Универсальный интеллектуальный тест (13 лет и старше). Выбор обеих форм теста обоснован разноплановостью возраста в нашей выборке: 12-15 лет.

Авторы: Н.А.Батурин, Н.А.Курганский, И.М.Дашков, Л.К.Федорова.

Описание: Подростковый интеллектуальный тест (ПИТ СПЧ) был создан в 2003 году исследователями Санкт-Петербургского государственного

университета. Целью методики является выявление уровня и структуры интеллекта детей и подростков[6].

Выбор данной методики обусловлен в первую очередь тем, что она, во-первых, отвечает всем необходимым требованиям к диагностическому инструментарию (валидность, надежность, методика прошла все этапы стандартизации), во-вторых, она соответствует задачам нашего исследования, а именно способна определить актуальный уровень развития интеллекта и выявить общую интеллектуальную одаренность.

Полученные результаты по данной методике мы будем использовать частично: нас интересует шкала общий интеллект для количественного анализа результатов, а также шкалы: лингвистические способности для качественного анализа данной шкалы.

2. Батарея тестов «Творческое мышление» Е.Е.Туник. Она представляет собой модификацию тестов Гилфорда и Торренса [35]. Основной целью теста является диагностика креативности, которая понимается Е.Е. Туник как общая способность личности, базирующаяся на компиляции общего интеллекта, личностных характеристик и способностей к творческому мышлению.

Возрастные ограничения: 5-15 лет.

Методика была выбрана, так как позволяет оценить уровень креативности и творческого мышления, которые входят в модель одаренности, принятую нами в исследовании.

3. Тест коммуникативных умений Михельсона. Автор: Л. Михельсон. Перевод и адаптация Ю. З. Гильбуха. Цель методики - определение уровня развития навыков коммуникации и уровня общей коммуникативной компетентности личности.

Тест коммуникативных умений Л. Михельсона, представленный в модификации и переводе Ю.З. Гильбуха является тестом достижений, имеющим правильные и неправильные ответы.



Целью данной методики является определение уровня развития коммуникативных умений. Тест состоит из 27 вопросов с 5 вариантами ответов, раскрывающими следующие ситуации: реакция на положительные высказывания, реакция на отрицательные высказывания, реакция на просьбу, ситуации беседы, ситуации, требующие эмпатийного отношения.

В целях практической диагностики в тесте разработаны блоки диагностируемых умений: умение оказывать и принимать знаки внимания от сверстника, реагирование на справедливую критику, реагирование на несправедливую критику, реагирование на задевающее, провоцирующее поведение со стороны собеседника, умение обратиться к сверстнику с просьбой, умение ответить отказом на чужую просьбу, сказать "нет", умение самому оказать сочувствие, поддержку, умение самому принимать сочувствие и поддержку со стороны сверстников, умение вступить в контакт с другим человеком, реагирование на попытку вступить с тобой в контакт.

В рамках нашей работы мы принимаем во внимание теорию П.Я.Гальперина и рассматриваем навык как действие, сформированное путем повторения, характеризующееся высокой степенью освоения и отсутствием поэлементной сознательной регуляции и контроля. Соотношение понятий умения и навыка рассматривается нами следующим образом: навык – это большее крупная единица, в которую включено понятие умения, доведенного до автоматизма.

Следовательно, выявленные нами в процессе диагностики умения, могут быть определены в группы и являться индикаторами выявляемого нами навыка. Отметим, что мы принимаем во внимание факт того, что это два разных понятия, находящихся в зависимости друг от друга. Однако, согласно исследованиям Ю.З. Гильбуха коммуникативные умения, выявляемые при диагностике, характеризуют общую коммуникативную компетентность индивида, его способности и навыки эффективной коммуникации.

Соотношения выявляемых нами умений и навыков эффективной коммуникации представлено в приложении №4

Таким образом, нами будет проведен как количественный, так и качественный анализ теста, позволяющий выявить не только общий уровень развития коммуникативных умений, но и отследить как определенные нами в модели навыки были развиты с помощью разработанной нами программы.

4. Диагностика межличностных отношений, автор: А.А.Рукавишников. Методика предназначена для диагностики коммуникативных способностей личности. Опросник является адаптацией методики FIRO-B (Fundamental Interpersonal Relations Orientation - Behaviour) В.Шутца [37].

Возрастные ограничения: 12 лет и старше.

Диагностика производится по трем шкалам: включение, контроль, аффект. По каждой шкале выявляется 2 модели поведения в ситуациях коммуникации: выраженное поведение (непосредственно источника коммуникации) и требуемое поведение (поведение реципиента).

Таким образом, с помощью данной методики проводится диагностика самооценки поведения одаренных подростков в ситуациях коммуникации. Мы берем во внимание факт высокого уровня развития рефлексии, а также наличие в данной методики полной процедуры стандартизации. Следовательно, мы склонны доверять полученным результатам и интерпретировать их как индикатор проявления навыков коммуникации в ситуациях общения.

Итак, на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы было проведено диагностическое обследование подростков по представленным выше методикам.

Диагностика интеллектуальной одаренности проводилась среди обучающихся 6-9 классов в двух образовательных учреждениях с помощью двух выбранных нами методик. Среди общего числа продиагностированных подростков (504 обучающихся) был отобран с помощью ПИТ/УИТ 21 подросток, продемонстрировавший результат IQ выше 130 (результат,

определенный Н.А. Батуриным как показатель уровня интеллекта очень высокий) – это 4% от общего числа подростков.

Общие результаты методик ПИТ/УИТ

< 79 – 8 обучающихся

80-89 – 42 обучающихся

90-109 – 229 обучающихся

110-119 – 156 обучающихся

120-130 – 48 обучающихся

> 130 – 21 обучающийся

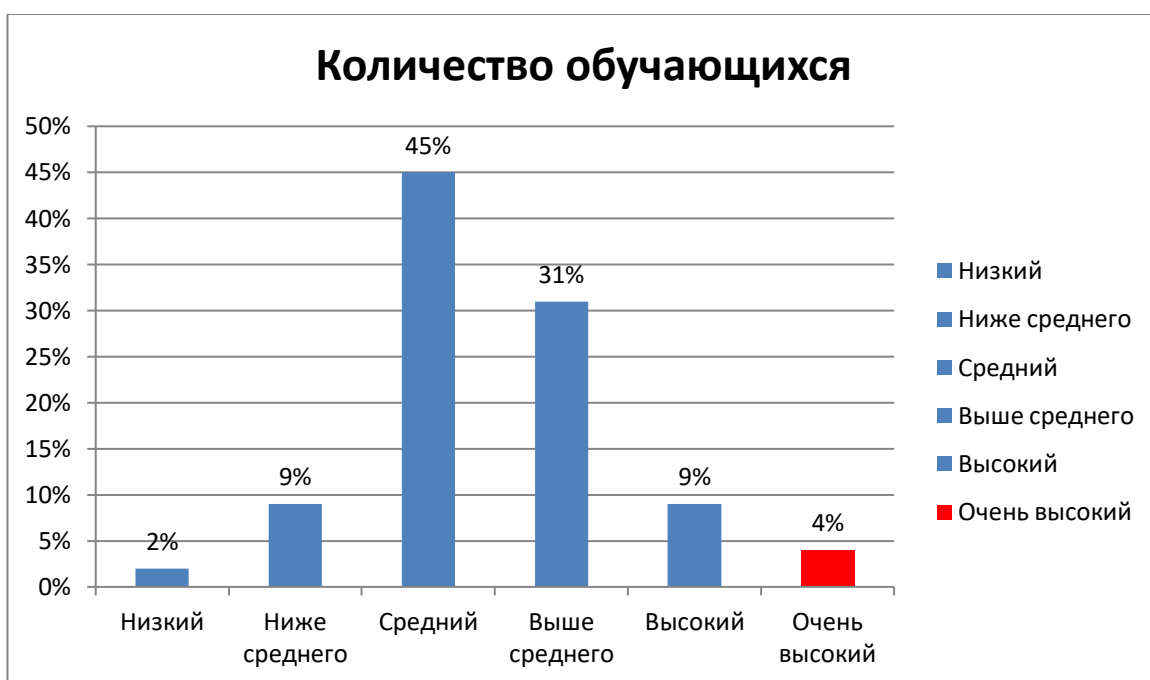


Рис.2 Уровень интеллекта, определенный по методике ПИТ/УИТ

Среди отобранных подростков была проведена диагностика уровня креативности с помощью методики «Творческое мышление» Е.Е. Туник. По данным диагностики было выявлено, что 18 человек имеют уровень развития вербальной и образной креативности несколько выше нормы (>61). Данные показатели свидетельствуют о том, что у большинства выявленных подростков с высоким уровнем интеллекта наблюдается высокий уровень креативности мышления. Креативность в данной методике выявлялась по двум показателям: вербальная и образная креативность.

Показатели вербальная креативность:

40-60 – 1 обучающийся

61-66 – 8 обучающихся

66-70 – 8 обучающихся

>70 – 4 обучающихся

Показатели образная креативность:

40-60 – 2 обучающийся

61-66 – 4 обучающихся

66-70 – 14 обучающихся

>70 – 1 обучающихся

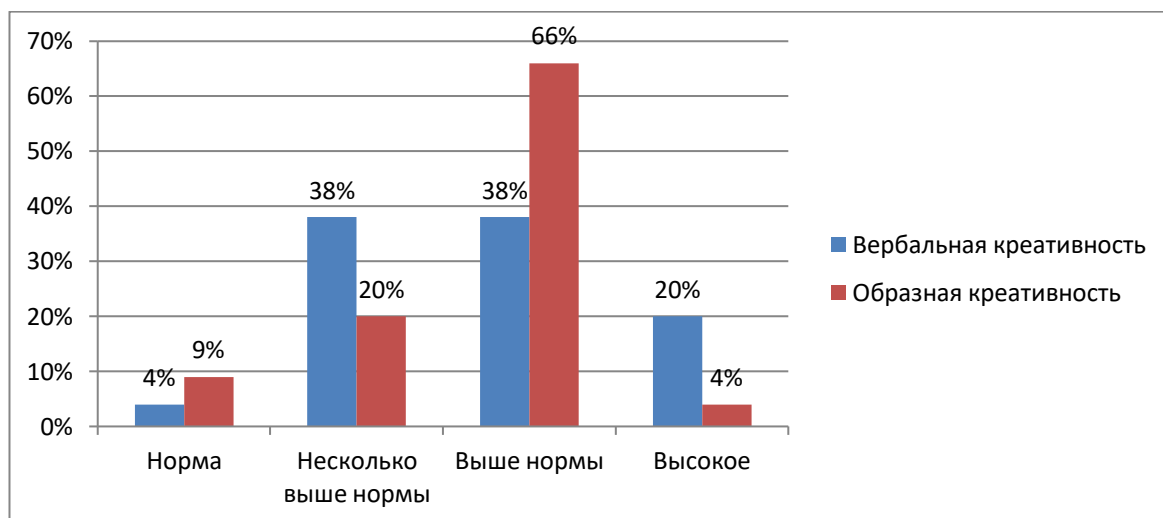


Рис.3 Уровень креативности, определённый по методике «Творческое мышление» Е.Е. Туник.

Таким образом, нами была сформирована группа интеллектуально одаренных подростков из 18 человек.

Следующим этапом была диагностика уровня развития навыков эффективной коммуникации одаренных подростков. Для большинства одаренных подростков из исследуемой нами группы характерен низкий и средний уровень развития навыков эффективной коммуникации.

Так, согласно тесту коммуникативных умений Л. Михельсона данные распределились следующим образом:

Общие показатели развития коммуникативных умений:

Компетентность в общении:

<18 Высокий уровень – 4 обучающихся

19-36 Средний уровень – 6 обучающихся

37-54 Низкий уровень – 8 обучающихся

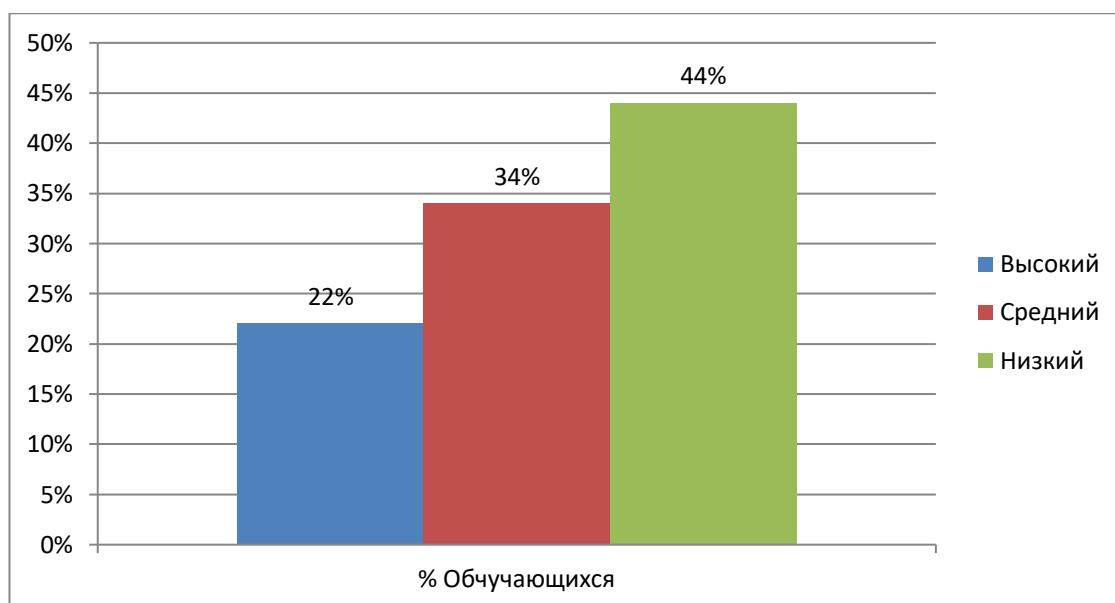


Рис.4 Распределение уровня общей компетентности в общении по методике «Тест коммуникативных умений» Л. Михельсона.

Компетентный (высокий) уровень развития коммуникативных умений свидетельствует о том, что данный респондент выбирает эффективные стратегии коммуникации в разных ситуациях общения со сверстниками и взрослыми в различных ситуациях. Средний и низкий уровень развития коммуникативных умений подразумевает 2 возможных поведенческих сценария: агрессивный и зависимый. Зависимый указывает на то, что в большинстве ситуаций коммуникаций респондент ставит себя на позицию «ниже» собеседника и уступает ему в ситуациях конфликта интересов, а также проявляет пренебрежение собственным мнением и боязнь проявить инициативу. Агрессивный уровень проявляется в общении как позиция «выше» собеседника, отказ от учета его эмоций и мнений в процессе общения.

Данная методика также позволяет составить профиль развития коммуникативных умений по каждому респонденту. Это позволяет нам, во-первых, подтвердить гипотезу о том, что выявленные в ходе теоретического анализа навыки эффективной коммуникации, требующие дополнительного развития, действительно проявляются в ходе диагностики как навыки с низким уровнем развития, во-вторых, позволяет детально отследить уровень развития навыков до и после формирующего эксперимента.

Распределение полученных результатов по профилю коммуникативных умений представлено в таблице №2. По каждому столбцу представлено количество одаренных подростков, проявивших данный уровень развития коммуникативных умений.

Таблица №2

Уровень развития коммуникативных умений по методике «Тест коммуникативных умений» Л. Михельсона

Ваши навыки	Уровень развития		
	Низкий	Средний	Высокий
Умение оказывать и принимать знаки внимания (комплименты) от сверстника	7	7	4
Реагирование на справедливую критику	5	8	5
Реагирование на несправедливую критику	7	7	4
Реагирование на задевающее, провоцирующее поведение со стороны собеседника	8	6	4
Умение обратиться к сверстнику с просьбой	8	6	4
Умение ответить отказом на чужую просьбу, сказать "нет"	4	5	9
Умение самому оказать сочувствие, поддержку	2	10	6
Умение самому принимать сочувствие и поддержку со стороны сверстников	2	5	11
Умение вступить в контакт с другим человеком, контактность	6	8	4
Реагирование на попытку вступить с тобой в контакт	8	9	1

Таким образом, согласно полученным результатам, большинство испытуемых имеют средний и низкий уровень развития отдельных коммуникативных умений. На наиболее высоком уровне находится развитие умения ответить отказом на чужую просьбу и умение самому принимать сочувствие и поддержку сверстников. В худшей степени развиты следующие умения: умение оказывать и принимать знаки внимания (комплименты) от сверстника, реагирование на задевающее, провоцирующее поведение со стороны собеседника, реагирование на несправедливую критику, умение обратиться к сверстнику с просьбой, умение вступить в контакт с другим

человеком, контактность, реагирование на попытку вступить с тобой в контакт.

Ранее нами были отобраны конкретные шкалы, указывающие на наличие определенных навыков эффективной коммуникации. По данной методике это шкалы: реагирование на несправедливую критику, реагирование на задевающее, провоцирующее поведение со стороны сверстника.

Статистика отдельно по данным шкалам представлена в рис.5 и рис.6

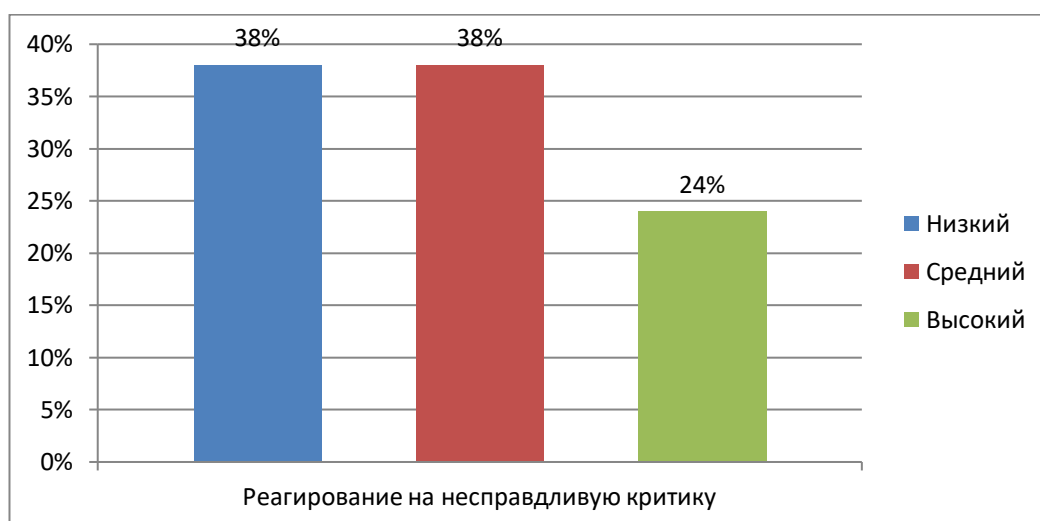


Рис.5 Распределение результатов по уровню развития навыка решения конфликтных ситуаций по шкале реагирование на несправедливую критику, определенный по методике «Тест коммуникативных умений» Л. Михельсона.

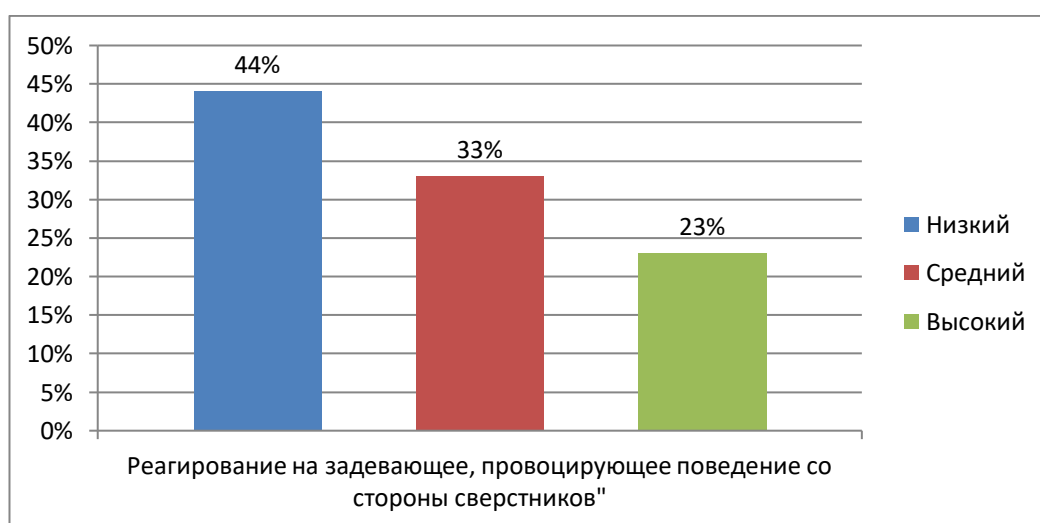


Рис. Распределение результатов по уровню развития навыка решения конфликтных ситуаций по шкале реагирование на задевающее, провоцирующее поведение, определенный по методике «Тест коммуникативных умений» Л. Михельсона.

Результаты диагностики по методике Диагностика межличностных отношений А.А. Рукавишникова. По данной методике результаты определялись по 3 шкалам (включение, контроль, аффект), в каждом из которых были выявлены 2 направления: выражающееся поведение и требуемое поведение. Большинство испытуемых продемонстрировали низкий и средний уровень развития коммуникативных способностей.

Результаты диагностики представлены в таблице 4

Таблица №4

Результаты диагностики по методике ДМО А.А.Рукавишникова

Шкала	Выраженное поведение (количество испытуемых)				
	0-1 балл	2-3 балла	4-5 баллов	6-7 баллов	8-9 баллов
Включение	1	5	6	5	1
Контроль	0	4	5	7	2
Аффект	0	9	8	1	0
Шкала	Требуемое поведение (количество испытуемых)				
	0-1 балл	2-3 балла	4-5 баллов	6-7 баллов	8-9 баллов
Включение	3	5	8	1	1
Контроль	4	6	8	0	0
Аффект	5	4	6	1	2

Полученные результаты демонстрируют, что в большинстве коммуникативных ситуаций одаренные подростки склонны избегать коммуникации, вступать в коммуникации с уже знакомыми близкими людьми. Не испытывают высокой потребности в коммуникации с окружающими, осторожны при построении близких доверительных отношений.

С другой стороны, испытуемые показали средне-высокие и высокие значения по шкале контроль, выраженный в поведении, что свидетельствует о стремлении брать на себя ответственность в процессе коммуникации и проявлять лидерскую руководящую позицию. Низкие баллы по школе контроль в требуемом поведении указывают на нежелание одаренных



подростков подчиняться чьим-либо указаниям в процессе коммуникации, нежелании увидеть чужую точку зрения, принять другую позицию.

В нашем исследовании нас наиболее интересуют результаты, полученные по шкалам: контроль в выраженном и требуемом поведении и аффект в выраженном и требуемом поведении. Результаты, выявленные по данным шкалам, представлены в рис.7 и рис.8

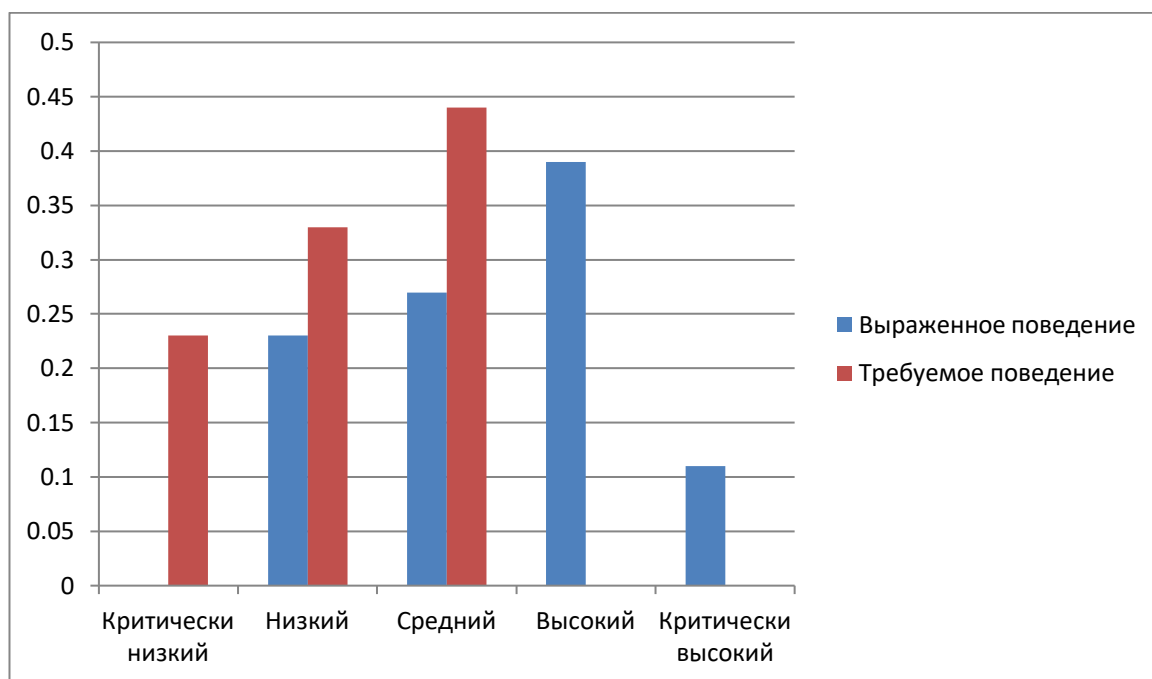


Рис. 7 Распределение результатов по уровню развития навыка учета позиции собеседника по шкале «Контроль», определенный по методике ДМО А.А. Рукавишникова

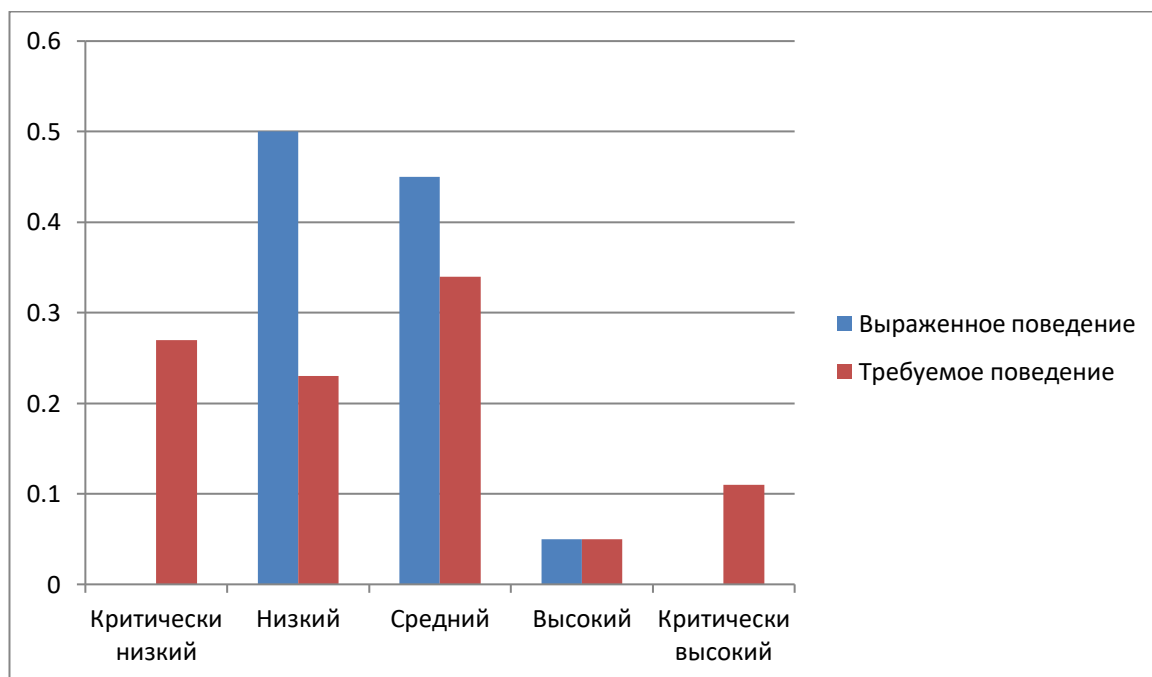


Рис. 8 Распределение результатов по уровню развития навыка понимания собственных эмоций и эмоций собеседника по шкале «Аффект», определенный по методике ДМО А.А. Рукавишникова

После проведения диагностики нами были сформированы методом рандомизации две группы испытуемых: контрольная и экспериментальная с равным числом испытуемых. Каждая из групп состоит из 9 одаренных подростков. Такое количество испытуемых обосновано рядом причин: невысокий процент одаренных подростков от общего числа подростков в популяции, удобство групповой работы, как с самими подростками, так и проведение детско-родительских групповых занятий, заложенных в модель взаимодействия семьи и школы.

Для выявления значимости различий в показателях уровня развития между экспериментальной и контрольной группой мы используем непараметрический статистический критерий U-Манна-Уитни, так как он позволяет осуществить выявление различий между двумя независимыми малыми выборками по уровню выраженности какого-либо количественно измеренного признака. В результате компьютерной обработки получены результаты (приложение № 6),  $p \leq 0.01$ , которые свидетельствуют, что выборки по уровню данного признака статистически достоверно не отличаются. Следовательно, в результате статистического анализа данных, можно говорить об отсутствии отличий между группами по всем рассматриваемым показателям, на этапе первичной диагностики, то есть они могут рассматриваться в сравнении, так как различия между ними не являются статистически значимыми.

Таким образом, обобщая и анализируя полученные результаты констатирующего эксперимента можно сделать вывод о том, что актуальный уровень развития навыков эффективной коммуникации представлен в низких и средних значениях, что указывает на недостаточность развития их у одаренных подростков и подтверждает необходимость разработки программы развития навыков эффективной коммуникации с помощью модели взаимодействия семьи и школы.

## **2.2. Описание программы развития навыков эффективной коммуникации одаренных подростков**

Подростковый возраст является сенситивным для формирования коммуникативных навыков, что обусловлено особой социальной ситуацией развития (подросток – сверстник) и ведущим видом деятельности – эмоционально-личностное общение со сверстниками (Д.Б. Эльконин, А.А. Реан, Д.И. Фельдштейн). Вместе с этим, как показывают исследования отечественных и зарубежных ученых, среди одаренных подростков часто встречаются обучающиеся, которые имеют низкий и средний уровень развития навыков эффективной коммуникации. Это же положение было эмпирически продемонстрировано нами в предыдущей главе в процессе диагностики навыков эффективной коммуникации одаренных подростков.

Проанализировав современную литературу, мы пришли к выводу, что имеются разрозненные исследования по развитию коммуникативных навыков, способностей, коммуникативной компетентности одаренных подростков (Ю.Д. Бабаева, А.А. Лосева, О.П. Черепанова). Результаты данных исследований демонстрируют, что необходим новый подход к данной проблеме. На наш взгляд, решить ее возможно с помощью комплексного подхода и привлечения к работе семьи и сверстников. На основании теоретического анализа нами была разработана модель взаимодействия семьи и школы. Данная модель включает три основных блока: целевой, процессуальный и содержательный, которые отражают основные компоненты взаимодействия семьи и школы в развитии навыков эффективной коммуникации.

Модель представлена на рис.1 (стр.39).

На основе разработанной теоретической модели мы составили практическую программу развития навыков эффективной коммуникации одаренных подростков в условиях взаимодействия семьи и школы.

Цель программы – развитие навыков эффективной коммуникации одаренных подростков через организацию взаимодействия семьи и школы.

Задачи программы:

1. Развивать навык решения конфликтных ситуаций.
2. Развивать навык учета позиции собеседника.
3. Развивать навык прогнозирования поведения собеседника и выбора собственной стратегии поведения.
4. Развивать навык понимания собственных эмоций и эмоций собеседника.

Компоненты программы:

1. Социально-психологический тренинг для одаренных подростков, направленный на развитие навыков эффективной коммуникации с элементами детско-родительского тренинга.

Продолжительность: 36 часов, 9 занятий по 2 часа с перерывом – 15 минут, плюс 18 часов самостоятельной работы.

2. Большая психологическая игра для одаренных подростков, их сверстников и родителей.

Продолжительность: 4 часа.

3. Групповые проекты в составе: одаренный подросток – родитель – педагог.

Продолжительность: 14 часов, включающие установочные встречи, проведение исследовательской части проекта, защита результатов проектной деятельности.

4. Организация «Родительского кафе» для семей, воспитывающих одаренных подростков. Продолжительность 5 встреч в течение года с психологом, педагогами и родителями по вопросам развития навыков эффективной коммуникации одаренных подростков.

5. Организация работы группы в социальных сетях для родителей по вопросам воспитания, развития одаренных подростков.

Все компоненты программы взаимодополняют друг друга и направлены на решение задач программы. Компоненты не являются этапами

реализации программы, а проходят параллельно в течение учебного года в образовательных организациях.

# **1. Социально-психологический тренинг для одаренных подростков, направленный на развитие навыков эффективной коммуникации с элементами детско-родительского тренинга.**

Цель – развитие навыков эффективной коммуникации одаренных подростков.

Основные методы:

1. СПТ.
2. Метод дискуссии.
3. Метод решения кейс-задач.
4. Метод ролевой игры.
5. Ведение дневника мыслей и чувств.

Продолжительность: 36 часов, 9 занятий по 2 часа с перерывом – 15 минут и 18 часов самостоятельной работы.

Таблица №5

## Тематическое планирование занятий

№ занятия	Тема	Цель	Содержание
1	Познакомимся!	Знакомство участников тренинговой группы друг с другом, с психологом.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Упражнение на знакомство «Мое имя».</li> <li>2. Упражнение на знакомство «Часы».</li> <li>3. Упражнение «Наш ритуал»</li> <li>4. Определение совместно с участниками целей тренинга.</li> <li>5. Обсуждение основных правил работы в группе.</li> <li>6. Упражнение «Расскажи о себе».</li> <li>7. Упражнение «Нарисуй себя».</li> <li>8. Рефлексия</li> <li>9. Подведение итогов первой встречи.</li> <li>10. Получение д/з – «Скажи мне, кто твой друг».</li> </ol>

			11. Ритуал прощания.
2	Формирование групповой сплоченности	Формирование групповой сплоченности для эффективной коммуникации в группе	Ритуал приветствия. 1. Упражнение «Смешное приветствие!» 2. Упражнение «Пожмите друг другу руки!» 3. Упражнение «Путаница» 4. Упражнение «Круг и я» 5. Упражнение «Дерево» 6. Упражнение «Чихалки» 7. Рефлексия 8. Ритуал прощания.
3	Стратегии поведения в конфликте	Формирование представлений одаренных подростков об эффективных стратегиях поведения в конфликтных ситуациях, развития паттернов поведения конструктивного выхода из конфликта.	1. Ритуал приветствия. 2. Обсуждение результатов д/з. 3. Определение темы и цели занятия. 4. Самостоятельная деятельность подростков по исследованию вопроса: стратегии поведения в конфликтных ситуациях. 5. Презентация результатов мини-исследования. 6. Ролевая игра «Мое поведение в конфликте». 7. Рефлексия. 8. Подведение итогов. 9. Ритуал прощания.
4	Моя агрессия, как контролировать себя в конфликте.	Развитие навыка самоконтроля в ситуации провокации агрессии со стороны сверстника	1. Ритуал приветствия. 2. Виды эмоций, обсуждение эмоции гнева. 3. Самодиагностика поведения в конфликтной ситуации. 4. Обучение 5 техниками работы с гневом. 5. Кейс-ситуации «Как поступишь?». 6. Рефлексия. 7. Подведение итогов. 8. Ритуал прощания.
5	Детско-родительский тренинг «Мое мнение и мнение родителя»	Развитие навыка занимать позицию собеседника, эмпатии и рационального решения спорных	1. Ритуал приветствия. 2. Упражнение «Косметическая скорость». 3. Упражнение «Наши правила».

		ситуаций.	<p>4. Упражнение «Письмо друг другу».</p> <p>5. Упражнение « Мне бы хотелось – Тебе бы хотелось».</p> <p>6. Обсуждение представлений родителя и ребенка на спроне вопросы.</p> <p>7. Рефлексия.</p> <p>8. Подведение итогов.</p> <p>9. Ритуал прощания.</p>
6	Тренинг, дискуссия «Что ты хотел бы?»	Развитие эмпатии и небезразличного отношения к сверстникам.	<p>1. «Ритуал приветствия».</p> <p>2. Дискуссия «Не пройди мимо».</p> <p>3. Ролевое разыгрывание ситуаций эмпатии – пренебрежения.</p> <p>4. Рефлексия.</p> <p>5. Подведение итогов.</p> <p>6. Получение д/з «Чувства окружающих».</p> <p>7. Ритуал прощания.</p>
7	Тренинг «Ищу друга» Совершенствовать навыки общения	Развитие навыка прогнозирования поведения собеседника и выбора сообразной стратегии поведения.	<p>Обсуждение итогов д/з.</p> <p>1. Ритуал приветствия.</p> <p>2. Упражнение «Автобус»</p> <p>3. Упражнение «Ищу друга».</p> <p>4. Упражнение «Спустить пар».</p> <p>5. Упражнение «Пожелание другу».</p> <p>6. Рефлексия.</p> <p>7. Подведение итогов.</p> <p>8. Ритуал прощания.</p>
8	Тренинг «Барьеры общения»	Развитие навыка прогнозирования поведения собеседника и выбора сообразной стратегии поведения.	<p>1. Ритуал приветствия.</p> <p>2. Упражнение «Определение границ».</p> <p>3. Упражнение «В классе».</p> <p>4. Упражнение «Вверх по радуге».</p> <p>5. Упражнение «Цветок чувств».</p> <p>6. Рефлексия.</p> <p>7. Подведение итогов.</p> <p>8. Ритуал прощания.</p>
9	Детско-родительский	Развитие навыка понимания	<p>1. Ритуал приветствия</p> <p>2. Упражнения «Я-сообщения».</p>

	тренинг «Твои и мои эмоции»	собственных эмоций и эмоций собеседника	3. Совместное детско-родительское решение кейс-заданий. 4. Упражнение «Чемодан в дорогу». 5. Рефлексия по занятию. 6. Подведение итогов тренинга. 7. Ритуал прощания.
--	-----------------------------	---	---

## 2. Большая психологическая игра для одаренных подростков, их сверстников и родителей.

Метод большой психологической игры был предложен М.Р. Битяновой и направлен на развитие субъектности обучающихся, совершенствованию коммуникативных умений и выстраиванию доверительных отношений внутри коллектива.

В нашей программе мы будем проводить игру «Спасатели», разработанную М.Р. Битяновой.

Цель игры – развивать навык учета позиции собеседника, понимания эмоций и поведения собеседника, навык группового принятия решений.

В игре будет принимать участие одаренные подростки, их сверстники (друзья), родители и классные руководители.

Содержание игры.

Таблица №6

Ход игры

Этап	Действия психолога	Действия подростков	Время
Введение в игру	Чтение легенды игры	Слушание текста легенды, обсуждение его.	20мин.
Распределение ролей в команде	Задание разбиться по ролям, проведение дискуссии.	Групповая дискуссия, распределение ролей, генерация идей «Открытий»	30 мин.
Экстренная посадка	Чтение легенды о метеорной атак,	Обсуждение ситуации, принятие решения.	30-40 мин.



	раздача информационного материала.		
Разведка	Один ведущий уходит с командой разведчиков. Раздаче текстов для разведчиков.	Работа команды разведчиков, работы команды корабля, генерация идей.	30-40 мин.
«Голос планеты»	Чтение легенды «Голос планеты» Работы в двух группах.	Участники делают выбор, обсуждают дальнейшие действия.	30-40 мин.
Общий рисунок планеты	Работа в группе	Общий рисунок планеты	30-40 мин.
Обсуждение игры	Рефлексия, подведение итогов	Обсуждение	3-40 мин.

### **3. Групповые проекты в составе: одаренный подросток – родитель – педагог**

Использование метода исследовательских проектов для развития навыков эффективной коммуникации обусловлено, в первую очередь, высокой исследовательской мотивацией одаренных подростков и желанием разобраться в проблемной ситуации.

Опираясь на данное качество личности, мы решили использовать его как ресурс при формировании навыков эффективной коммуникации.

В проекте принимает участие не только одаренный подросток, но и семьи и школа, что позволяет развивать навыки коммуникации в процессе этого взаимодействия. Решая несложные исследовательские задачи подросток сталкивается с необходимостью взаимодействия с окружающими.

Таким образом, в рамках исследовательского интереса подросток изучает сферу коммуникации и развивает навыки коммуникации.

Исследовательские проекты по теме «Бесконфликтное общение»

#### 1 этап «Подготовительный»

Цель: поиск информации, свободное общение с родителями, педагогами, взрослыми и сверстниками, обработка информации, оформление собранной информации, подготовка к дискуссии.

Сроки: 1 неделя.

Участники:

-классный руководитель- доводит тему, цели и задачи проекта до учащихся и их родителей (законных представителей), а также критерии, по которым будет оцениваться выполнение заданий, контролирует сбор информации учащимися, оказывает консультативную помощь, проводит классный час по данной теме, продумывает этап обсуждения, приглашает родителей на этап обсуждения;

-ученик – участвует в сборе информации, используя различные способы информационного поиска: наблюдение, беседу, работу с различными источниками информации, обрабатывает ее и оформляет;

-учителя русского языка и литературы – доводят до учащихся требования к оформлению проектной работы;

-педагог-психолог - проводит ввод в тему «Правила бесконфликтного общения в современном обществе»;

-учитель обществознания – проводит ввод в тему «Конфликт: виды конфликтов, причины конфликтов».

-родители - оказывают помощь в сборе информации, построении структуры ответа, оказывают консультативную помощь в оформлении информации;

#### 2 этап «Письменная работа»

Цель: оформление учащихся проекта «Бесконфликтное общение» в соответствии с требованиями.

Сроки: 1 неделя

Участники:

-ученик – оформляет работу в соответствии с требованиями, составляет мотивационное письмо на основании сбора информации, заполняет лист анализа успешности своего общения.

#### 4 этап Обсуждение проблемной ситуации или вопросов в контексте содержания задания

Цель: предоставление возможности учащимся высказать и обосновать свою точку зрения, освоить диалог, дискуссию, а также способствовать развитию навыков сотрудничества, толерантности и конструктивного взаимодействия.

Сроки: 90 минут

Участники:

-ученики – объединяются в группы, отбирают необходимое содержание из совокупной информации, участвуют в обсуждении

-родители – являются наблюдателями и (или) участниками обсуждения

-классные руководители, учителя русского языка и литературы, обществознания, педагог-психолог - организуют и проводят этап обсуждения.

#### 5 этап: Самооценка

Цель: предоставление учащимся возможности оценить качество выполнения проектной работы по предложенным критериям.

### **4. Организация «Родительского кафе» для семей, воспитывающих одаренных подростков.**

Родительское кафе создано с целью повышения психологической и педагогической компетентности родителей в вопросах воспитания и развития одаренных подростков.

Данная форма представляет собой ежемесячные встречи с родителями для обсуждения тем, которые составлены совместно родителями и психологом. Кафе позволяет выстроить взаимодействие семья-школа,

развивать взаимопонимание и общность целей семьи и школы в развитии личности одаренных подростков.

Тематический план встреч, который был создан совместно с родителями:

1. Мой ребенок: особенности коммуникативной сферы личности одаренного подростка.
2. Как семья может способствовать развитию эмпатии одаренных подростков.
3. Эффективные и не очень стратегии поведения с одаренным подростком.
4. Снятие психологического напряжения родителей, воспитывающих одаренного подростка.
5. Совместная деятельность семьи и одаренного подростка в рамках школы.

Описанная нами программа позволила за один учебный год реализовывать все поставленные программой задачи, следовательно, целенаправленно и систематически развить у подростков навыки эффективной коммуникации в условиях взаимодействия семьи и школы.

Таким образом, на основе результатов первичной диагностики и анализа психологической и педагогической литературы была разработана и апробирована программа развития навыков коммуникации с опорой на теоретическую модель взаимодействия семьи и школы.

### **2.3. Анализ результатов развивающей работы**

На основании теоретического и экспериментального исследования проблемы модели взаимодействия семьи и школы в развитии навыков эффективной коммуникации одаренных подростков на констатирующем этапе была разработана программа соответствующей направленности, на этапе формирующего эксперимента проведена ее апробация и на этапе контрольного эксперимента осуществлена оценка эффективности разработанной и апробированной на предыдущих этапах программы. Оценка эффективности программы основывалась на результатах контрольной диагностики контрольной и экспериментальной выборочных совокупностей и их сравнении до и после формирующего эксперимента, с помощью методов математико-статистической обработки данных. На этапе контрольного эксперимента был использован тот же диагностический инструментарий, что и на этапе констатирующего эксперимента. Опишем эмпирические результаты по измеряемым параметрам в экспериментальной и контрольной группах после экспериментального воздействия.

В результате повторного исследования развития навыков эффективной коммуникации одаренных подростков, в экспериментальной группе были получены следующие количественные и качественные данные.

Результаты по методике «Тест коммуникативных умений» Л. Михельсона в экспериментальной группе.

Общая компетентность в общении:

<18 Высокий уровень – 5 обучающихся

19-36 Средний уровень – 3 обучающихся

37-54 Низкий уровень – 1 обучающихся

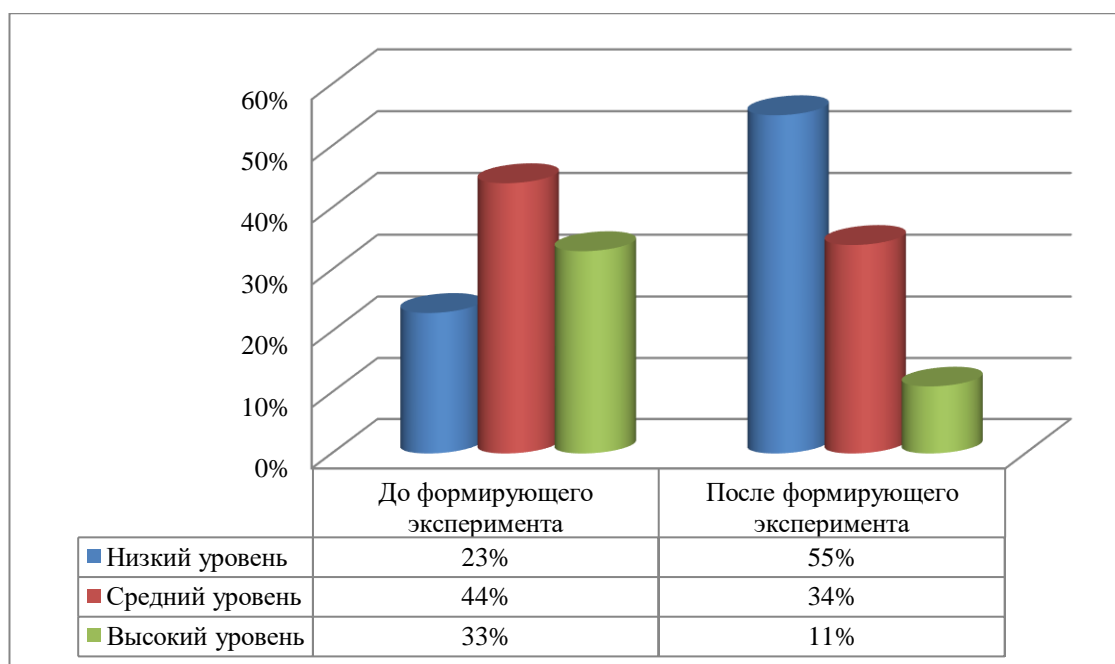


Рис. 9 Изменение показателей общей компетентности в общении по методике «Тест коммуникативных умений» Л. Михельсона в экспериментальной группе до и после проведения эксперимента

Таким образом, произошел качественный сдвиг показателей в развитии навыка прогнозирования поведения собеседника и выбора сообразной стратегии собственного поведения.

Увеличилось число одаренных подростков, демонстрирующих компетентность в общении, как со сверстниками, так и с взрослыми (семья, педагоги). Компетентный (высокий) уровень развития коммуникативных умений свидетельствует о том, что данный респондент выбирает эффективные стратегии коммуникации. Качественно в данных по каждому подростку наблюдается сдвиг показателей на несколько единиц вниз, что указывает на эффективность программы для развития данного навыка.

Также были получены данные по шкалам: реагирование на несправедливую критику (навык решения конфликтных ситуаций):

< 3 Высокий уровень – 2 обучающихся.

4-7 Средний уровень – 5 обучающихся.

8-10 Низкий уровень – 2 обучающихся.

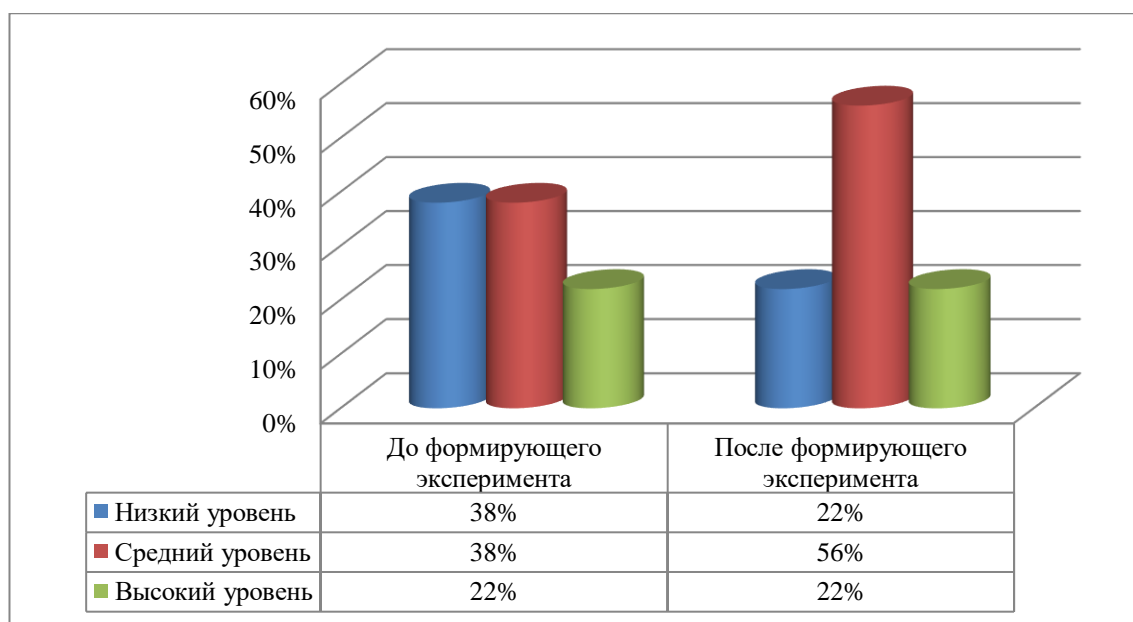


Рис.10 Изменение показателей по уровню развития навыка решения конфликтных ситуаций по шкале реагирование на несправедливую критику, определенный по методике «Тест коммуникативных умений» Л. Михельсона в экспериментальной группе до и после проведения эксперимента.

Шкала: Реагирование на задевающее, провоцирующее поведение, определенный (навык решения конфликтных ситуаций):

< 3 Высокий уровень – 3 обучающихся.

4-7 Средний уровень – 5 обучающихся.

8-10 Низкий уровень – 1 обучающийся.

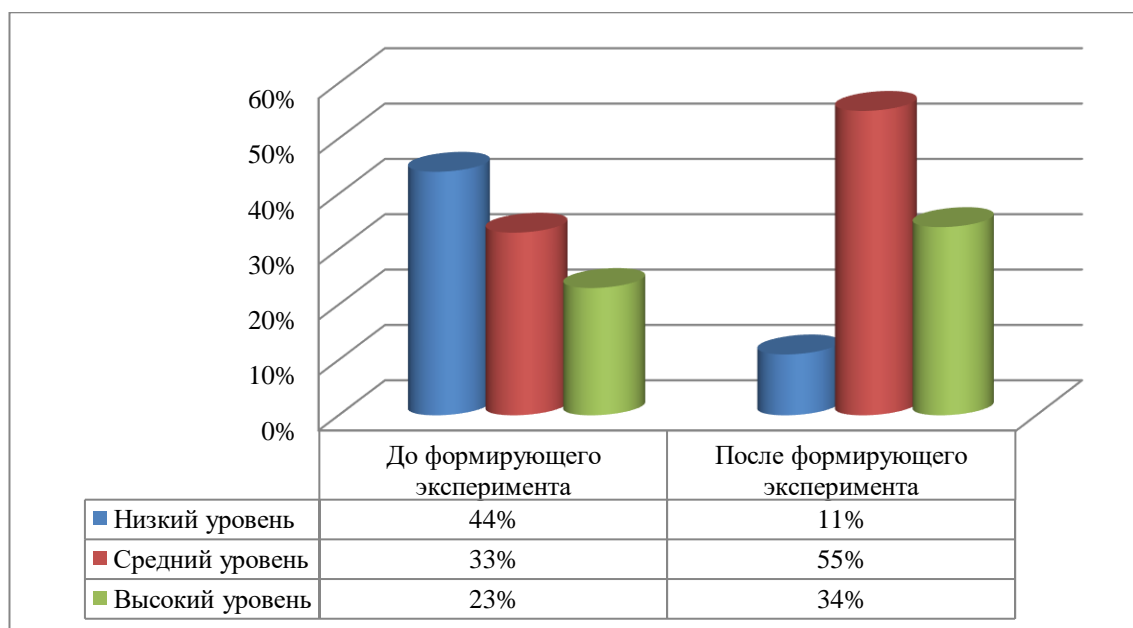


Рис. 11 Изменение показателей по уровню развития навыка решения конфликтных ситуаций по шкале реагирование на задевающее, провоцирующее поведение, определенный по методике «Тест коммуникативных умений» Л. Михельсона, в экспериментальной группе до и после проведения эксперимента.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что уровень развития навыка решения конфликтных ситуаций вырос, что проявляется в увеличении числа одаренных подростков, демонстрирующих высокий и средний уровень развития умения реагировать на несправедливую критику и умения реагировать на провоцирующее поведение со стороны сверстника. Это указывает на то, что большинство одаренных подростков в ситуациях конфликта будут выбирать эффективную стратегию поведения. В преобладающем большинстве конфликтных ситуаций, одаренные подростки не будут демонстрировать зависимое и агрессивное поведение, которое характерно для испытуемых с низким уровнем развития умений по данным шкалам.

Другие два навыка эффективной коммуникации: навык учета позиции собеседника и навык понимания собственных эмоций и эмоций собеседника выявлялись с помощью методики «Диагностика межличностных отношений» А.А. Рукавишникова. По данной методике результаты определялись по 3 шкалам (включение, контроль, аффект), в каждом из которых были выявлены 2 направления: выражающееся поведение и требуемое поведение.

В исследовании нас интересуют две шкалы: «Контроль» и «Аффект», как демонстрирующие правление исследуемых навыков эффективной коммуникации. Результаты по данным шкалам представлены в таблице №7

Таблица №7

Результаты после формирующего эксперимента по методике ДМО А.А. Рукавишникова

Шкала	Выраженное поведение (количество испытуемых)				
	0-1 балл	2-3 балла	4-5 баллов	6-7 баллов	8-9 баллов
Контроль	0	1	2	4	1
Аффект	0	2	2	3	2
Шкала	Требуемое поведение (количество испытуемых)				
	0-1 балл	2-3 балла	4-5 баллов	6-7 баллов	8-9 баллов



Контроль	1	2	5	1	0
Аффект	0	2	2	3	2

По каждой из шкал наблюдается качественный сдвиг в различиях между первым и вторым тестированием в экспериментальной группе.

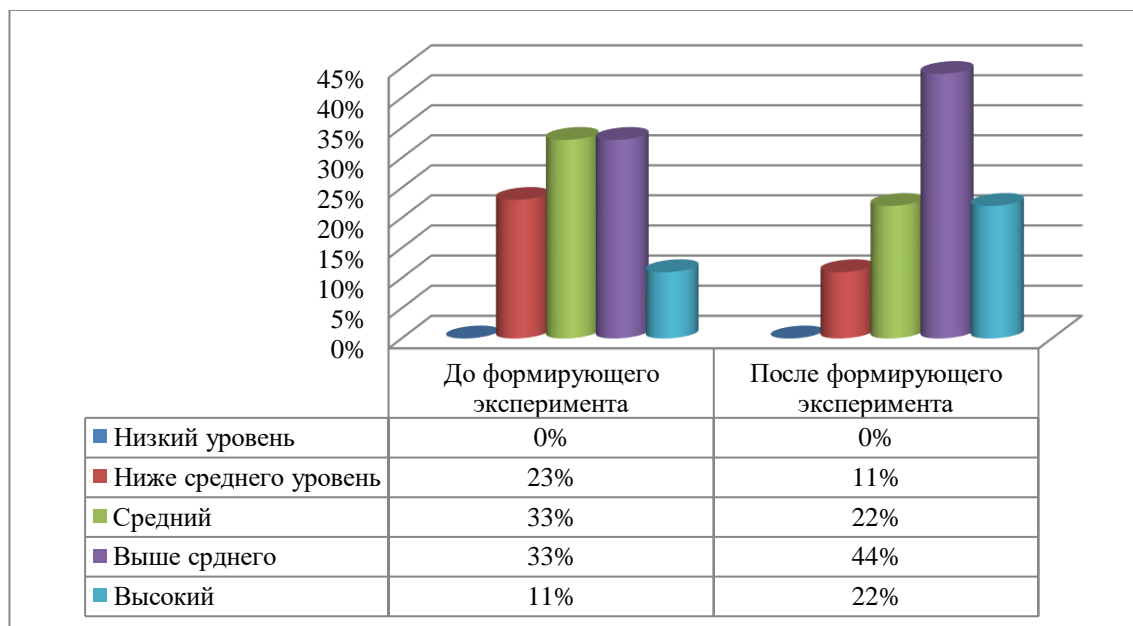


Рис. 12 Изменение показателей по уровню развития навыка учета позиции собеседника по шкале «Контроль», определенный по методике ДМО А.А. Рукавишникова

В данном случае, мы наблюдаем рост уровня развития навыка «учет позиции собеседника», характеризующегося умением одаренного подростка ставить себя на место собеседника, достаточным уровнем развития эмпатии и желания учитывать интересы группы в ходе принятия коллективных решений. Ранее полученные усредненные показатели приняли форму колоколообразной кривой и указывают на нормальность распределения признака после проведения эксперимента.

Показатели по шкале «Аффект» демонстрируют уровень развития навыка понимания собственных эмоций и эмоций собеседника.

Полученные изменения показаны на рис. 13

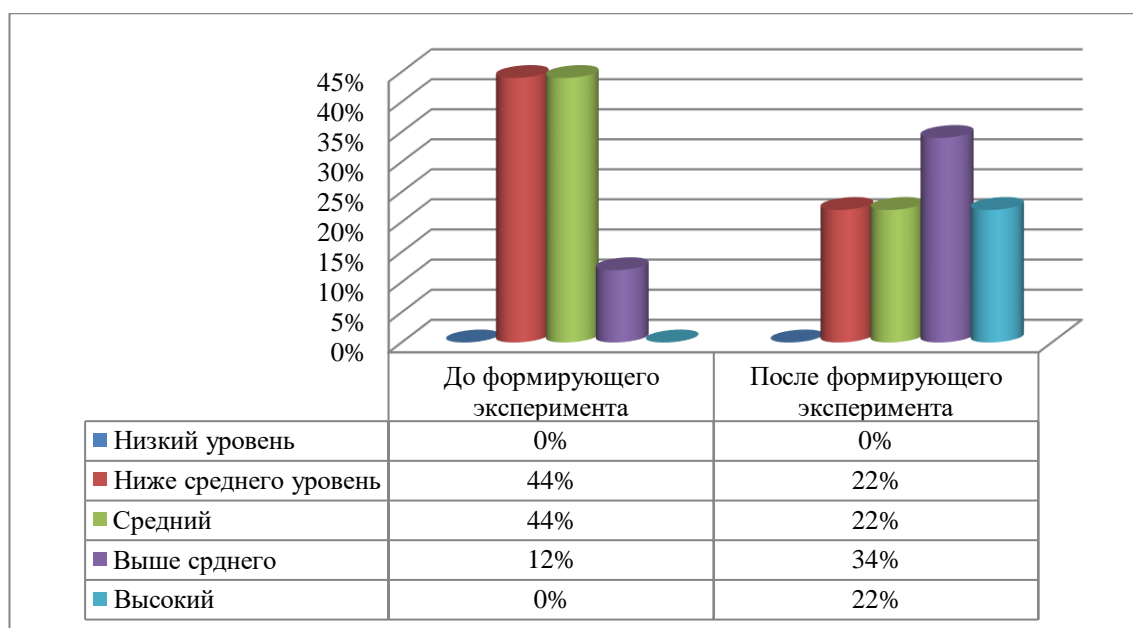


Рис. 13 Изменение показателей по уровню развития навыка понимания собственных эмоций и эмоций собеседника по шкале «Аффект», определенный по методике ДМО А.А. Рукавишников

Данные изменения в показателях свидетельствуют о повышении навыка понимания собственных эмоций и эмоций собеседника, что проявляется в общении как способность к эмпатичному близкому и доверительному общению с окружающими. Умению выражать собственные эмоции конструктивными способами и принимать и выдерживать эмоции окружающих.

Таким образом, количественный и качественный анализ данных в экспериментальной группе до и после проведения эксперимента свидетельствует о повышении значений по каждому из навыков эффективной коммуникации, на которые была направлена разработанная и апробированная нами программа.

Проверка значимости различий в контрольной и экспериментальной группах после формирующего эксперимента осуществлялась посредством использования U-критерия Манна-Уитни

В результате компьютерной обработки полученные значения свидетельствуют, что различия достоверны на уровне статистической значимости равном  $p \leq 0,01$ . То есть выборки по уровню данного признака статистически достоверно отличаются. Следовательно, в результате

статистического анализа данных, полученные значения, свидетельствуют о существенных отличиях между контрольной и экспериментальной группами по всем рассматриваемым показателям, на этапе повторной диагностики. Таким образом, можно говорить об эффективности выбранных форм, методов и средств, используемых в рамках программы развития навыков эффективной коммуникации одаренных подростков в условиях взаимодействия семьи и школы.

С целью оценки достоверности сдвига в уровнях развития эмоционального интеллекта дошкольников до и после формирующего эксперимента использовался непараметрический Т-критерий Вилкоксона.

Статистически значимые сдвиги зафиксированы по всем исследуемым параметрам в экспериментальной группе, в контрольной же группе статистически значимых изменений не выявлено (приложение 8).

Следовательно, формирующий эксперимент в форме апробации программы развития навыков эффективной коммуникации одаренных подростков в условиях взаимодействия семьи и школы в экспериментальной группе привел к значимым изменениям по всем исследуемым показателям. В соответствии с полученными результатами на этапе контрольного эксперимента можно заключить, что программа, основанная на составленной нами теоретической модели, по взаимодействию семьи и школы в развитии навыков эффективной коммуникации одаренных подростков, доказала свою эффективность. Таким образом, гипотеза исследования подтвердилась.

## **Выводы по второй главе**

На основе теоретического анализа в эмпирической части исследования была проведена опытно-экспериментальная работа по разработке и апробации программы взаимодействия семьи и школы в развитии навыков эффективной коммуникации одаренных подростков, соответствующей всем требованиям разработанной нами теоретической модели взаимодействия.

На констатирующем этапе посредством стандартизированного диагностического инструментария были выявлены интеллектуально одаренные подростки, у которых был определен актуальный уровень развития навыков эффективной коммуникации. Анализ психодиагностических результатов показал, что в среднем, в выборочной совокупности преобладают одаренные подростки со средним и низким уровнем развития навыков эффективной коммуникации, а именно навык решения конфликтных ситуаций, навык учета позиции собеседника, навык прогнозирования поведения собеседника и выбор собственной стратегии поведения, навык понимания собственных эмоций и эмоций собеседника, что приводит ко многим поведенческим проблемам при взаимодействии с окружающими. Таким образом, без специального взаимодействия семьи и школы могут наблюдаться дезадаптация, низкая социальная активность, а также дисинхрония одаренности с последующей ее потерей, так как от успешности коммуникации именно в подростковом возрасте зависит успешность развития личности и ее социализация. В связи с этим полученные результаты первичной диагностики обусловили необходимость разработки и апробации психолого-педагогической программы.

Данная потребность послужила основанием для проведения формирующего эксперимента, заключающегося в разработке и апробации программы взаимодействия семьи и школы в развитии навыков эффективной коммуникации одаренных подростков, соответствующей всем требованиям разработанной нами теоретической модели взаимодействия. В процессе апробации программы в течение учебного года были реализованы все ее

компоненты: социально-психологический тренинг для одаренных подростков с участием родителей, Большая психологическая игра, проектно-исследовательская деятельность совместно с семьей и педагогами, организация «Родительского кафе» и создание информационного ресурса для родителей.

На третьем, контрольном, этапе нами был реализован комплекс методов для оценки эффективности программы взаимодействия семьи и школы в развитии навыков эффективной коммуникации одаренных подростков, соответствующей всем требованиям разработанной нами теоретической модели взаимодействия. Для чего был применен тот же диагностический инструментарий, что и на этапе констатирующего эксперимента. Основная цель данного этапа была достигнута методами математико-статистического анализа данных, при использовании критериев U Манна-Уитни и Т-Вилкоксона.

Из полученных данных был сделан вывод о том, что разработанная и апробированная нами психолого-педагогическая программа взаимодействия семьи и школы в развитии навыков эффективной коммуникации одаренных подростков, соответствующей всем требованиям разработанной нами теоретической модели взаимодействия является эффективной и результативной, так как после ее проведения результаты в экспериментальной группе изменились, приобретя положительную тенденцию, так было выявлено, что произошли значительные изменения в данной выборке, при этом показатели контрольной выборочной совокупности остались без статистически значимых изменений.

Таким образом, так как результаты последнего этапа исследования дают основание утверждать, что опытно-экспериментальная работа по апробации программы развития эмоционального интеллекта у дошкольников доказала свою эффективность, то цель исследования была достигнута, а эмпирическая гипотеза подтверждена.

## **Заключение**

В последнее десятилетие особое внимание государства уделяется работе школы с одаренными детьми и привлечению семьи в этот процесс (Национальная законотворческая инициатива «Наша новая школа», ФГОС Основного общего образования). Наряду с этим нет исследований, обеспечивающих современное научное сообщество эмпирически доказанным инструментарием по выстраиванию взаимодействия семьи и школы в вопросах развития и воспитания одаренных обучающихся.

Помимо этого, большинством ученых, занимающихся проблемой одаренности, отмечается, что на подростковом этапе развития наблюдается резкое снижение одаренных детей. Это связывается, как с дисинхронией развития одарённости, так и с социально ситуацией развития, которая подразумевает желание одаренного подростка включаться в группу сверстников, трудность взаимодействия, вызванная низким уровнем развития навыков эффективной коммуникации и разрушение привычных способов взаимодействия подростка с семьей, взамен которых современные родители не умеют выстроить качественно новые отношения с одаренным подростком (М. Е. Богоявленская, Т.Г. Горячева, Е.П. Ильин).

Исходя из актуальности изучения проблемы взаимодействия семьи и школы в развитии навыков эффективной коммуникации одаренных подростков, мы провели теоретический анализ проблемы одаренности в современной отечественной и зарубежной литературе. В ходе анализа мы определили следующие центральны подходы к понятию одаренности: нами были рассмотрены основные подходы к определению понятия одаренности: интеллект как единственная детерминанта одаренности (В. Штерн, Д. Вексли), творческое мышление как основа одаренности (Э.П. Торренс, Дж. Гилфорд), структурный подход в отечественной психологии одаренности (А.М. Матюшкина, В.Н. Дружинин), одаренность как динамическая система (Ю.Д. Бабаева, А.И. Савенков), рабочая концепция одаренности (Д. Б. Богоявленская, А.В. Брушлинский, И.И.Ильясов, И.В.Калиш, Н.С.Лейтес,

А.А.Мелик-Пашаев, В.И.Панов, Д.В.Ушаков, М.А.Холодная, В.Д.Шадриков, Н.Б.Шумакова, В.С. Юркевич.

В нашей работе мы опирались на подход Д.Б. Богоявленской – «Рабочая концепция одаренности», здесь одаренность понимается как системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми. При этом в само понятие одаренности закладывается два центральный компонента: мотивационный и инструментальный.

Также нами были представлены результаты анализа видов одаренности по нескольким основаниям, раскрыты основные кризисы одаренности. В ходе данного теоретического анализа было доказано, что одаренность на подростковом этапе возрастного развития во многом зависит от успешной коммуникации подростка со сверстниками, педагогами, семьей.

Нами были проанализированы основные особенности личности одаренного подростка, подробно раскрыты и описанные А.И. Савенковым, Д.Б. Богоявленской, В.С. Юркевич, Н.С. Лейтесом. Была определена роль семьи как субъекта развития навыков эффективной коммуникации одаренных подростков. Было также определено, что наиболее эффективным направлением развития коммуникативной сферы личности подростков является формирование и развитие навыков эффективной коммуникации, которые лягут в основу успешного межличностного взаимодействия интеллектуально одаренного подростка со сверстниками, семьей, педагогами.

На основе теоретического анализа мы обобщили основные подходы к пониманию метода моделирования в отечественной и зарубежной литературе, выделили качественные характеристики модели, типологию психолого-педагогических моделей, рассмотрели современные подходы к моделированию процесса взаимодействия семьи и школы (И.Н. Миняйло, Ю.И. Якина).

А также разработали теоретическую модель взаимодействия семьи и школы в развитии навыков эффективной коммуникации одаренных подростков, которая включает в себя три основных компонента: целевой, процессуальный и содержательный.

На основе теоретического анализа в эмпирической части исследования была проведена опытно-экспериментальная работа по разработке и апробации программы взаимодействия семьи и школы в развитии навыков эффективной коммуникации одаренных подростков, соответствующей всем требованиям разработанной нами теоретической модели взаимодействия.

На констатирующем этапе посредством стандартизированного диагностического инструментария были выявлены интеллектуально одаренные подростки, у которых был определен актуальный уровень развития навыков эффективной коммуникации. Анализ психодиагностических результатов показал, что в среднем, в выборочной совокупности преобладают одаренные подростки со средним и низким уровнем развития навыков эффективной коммуникации.

Данная потребность послужила основанием для проведения формирующего эксперимента, заключающегося в разработке и апробации программы взаимодействия семьи и школы в развитии навыков эффективной коммуникации одаренных подростков, соответствующей всем требованиям разработанной нами теоретической модели взаимодействия. В процессе апробации программы в течение учебного года были реализованы все ее компоненты: социально-психологический тренинг для одаренных подростков с участием родителей, Большая психологическая игра, проектно-исследовательская деятельность совместно с семьей и педагогами, организация «Родительского кафе» и создание информационного ресурса для родителей.

На третьем, контрольном, этапе нами был реализован комплекс методов для оценки эффективности программы взаимодействия семьи и школы в развитии навыков эффективной коммуникации одаренных



подростков, соответствующей всем требованиям разработанной нами теоретической модели взаимодействия. Для чего был применен тот же диагностический инструментарий, что и на этапе констатирующего эксперимента. Основная цель данного этапа была достигнута методами математико-статистического анализа данных, при использовании критериев U Манна-Уитни и Т-Вилкоксона.

Из полученных данных был сделан вывод о том, что разработанная и апробированная нами психолого-педагогическая программа взаимодействия семьи и школы в развитии навыков эффективной коммуникации одаренных подростков, соответствующей всем требованиям разработанной нами теоретической модели взаимодействия является эффективной и результативной, так как после ее проведения результаты в экспериментальной группе изменились, приобретя положительную тенденцию, так было выявлено, что произошли значительные изменения в данной выборке, при этом показатели контрольной выборочной совокупности остались без статистически значимых изменений.

Таким образом, так как результаты последнего этапа исследования дают основание утверждать, что опытно-экспериментальная работа по апробации программы развития эмоционального интеллекта у дошкольников доказала свою эффективность, то цель и задачи исследования были достигнуты, выдвинутая нами гипотеза подтверждена.

### Список литературы

1. Абакирова, Т.П. Проблемы организации сопровождения одаренных детей в образовательных учреждениях / Т.П. Абакирова. – Новосибирск // Часть 3: Социокультурные проблемы современного человека: сборник материалов III международной научно-практической конференции, 22-26 апреля 2008 / ред. О.А. Шамшикова, Н.Я. Большунова. – Новосибирск : Новосибирский ГПУ, 2009. – С. 159-162.
2. Авдеева и др. Одаренный ребенок в массовой школе - М.: Просвещение, 2004 - 244 с.
3. Авербух Н.В. Опыт организации психологического клуба в учебном заведении для одарённых подростков/ Психология и педагогика в образовательной и научной среде международное научное периодическое издание по итогам международной научно-практической конференции. 2016. С. 3-5.
4. Александрова Е.А. Педагогическое сопровождение становления субъектности родителей в образовательном пространстве / Е.А. Александрова // Образование и семья: проблемы сопровождения: сб. матер. междунар. науч.-практ. конф. - СПб., 2008. - С. 113-119.
5. Баныкина С.В., Туманина Н.В. Формирование конфликтологической компетентности одаренных подростков в условиях образовательной организации/ Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2015. № 1. С. 1950-1956.
6. Батурин Н.А., Курганский Н.А. Разработка и стандартизация теста интеллекта для среднего школьного возраста // Психологическая наука и образование. 2005. № 3. С. 74–85.
7. Богоявленская Д.Б. Рабочая концепция одаренности / Д.Б. Богоявленская, В.Д. Шадриков, Ю.Б. Бабаева, А.В. Брушлинский, В.Н. Дружинин и др. – М., 2003.

8. Воронова Т.А., Дубровина С.В., Чепурко Ю.В. Локус контроля как детерминанта агрессивности при интеллектуальной одаренности подростков/ Образование и наука. 2018. Т. 20. № 8. С. 28-45.
9. Гильбух Ю. З. Умственно одаренный ребенок. Киев, 1993. 150 с.
10. Долгова В.И., Опыт кросскультурного использования инновационных психолого-педагогических технологий сопровождения одаренного ребенка/ В.И. Долгова, М. Акча// Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2016. № 9 с.158-164
- 11.Егорова Е.В. Формы обучения и воспитания одарённых детей и подростков в условиях общеобразовательной школы/ Поддержка одаренности - развитие креативности материалы международного конгресса: в 2 томах. Витебский государственный университет им. П.М. Машерова; редакционная коллегия И.М. Прищепа (главный редактор), О. Грауманн, М.Н. Певзнер. 2014. С. 224-227.
- 12.Ермекбаева А.Т. Одаренность детей как комплексная проблема современного образования/ Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. № 4-2. С. 93-96.
- 13.Казарина В.В. Педагогическое сопровождение развития социальной компетентности одарённых подростков/ Психолого-педагогические проблемы одаренности: теория и практика сборник научных трудов IX Международной конференции. Иркутский государственный университет, Российский гуманитарный научный фонд. 2015. С. 287-293.
- 14.Казарина В.В. Педагогическое сопровождение развития социальной компетентности подростков с проявлениями одарённости/ Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. 2015. № 2. С. 221-258.
- 15.Казеева Н.В., Морозова Е.А. психологическое сопровождение родителей одарённых детей дошкольного возраста в условиях

- внедрения ФГОС ДО Воспитание и обучение детей младшего возраста. 2017. № 6. С. 292-293.
16. Касицина Н.В., Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Четыре тактики педагогики поддержки. Эффективные способы взаимодействия учителя и ученика. СПб.: Агентство образовательного сотрудничества, Образовательные проекты, Речь; М.: Сфера, 2010. 158 с.
17. Корнетов Г.Б. Современные подходы к социализации одарённых детей и подростков/ Школьные технологии. 2017. № 2. С. 24-31.
18. Корнетов Г.Б. Как разработать модели социализации одарённых детей и подростков/ Школьные технологии. 2017. № 4. С. 53-59.
19. Комаров Р.В. Психологические аспекты одаренности учащихся: специфика, преграды успешности, инновационный инструментарий/ Системная психология и социология. – №11. – 2014.
20. Лейтес Н.С. Психология одаренности детей и подростков/ Под ред. Н.С. Лейтеса. — М.: Издательский центр «Академия», 1996. - 416 с.
21. Мазунова Л.К. Онтология детской одаренности: монография/ Л.К. Мазунова, М.И Губайдуллин. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2017. – 152 с.
22. Миняйло И.Н. Формирование культуры взаимодействия семьи и школы/ Диссертация на соискание степени кандидата педагогических наук. – Москва, 2009
23. Мякишева, Н.М. Личностные особенности развития интеллектуально одаренных младших школьников. – М.: Прометей, 2011.
24. Петруняк В. Эмоциональный интеллект и успеваемость одаренных подростков/ Психолого-педагогические исследования в образовании: теоретический и практический аспект материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 2015. С. 95.
25. Плотинский Ю.М. Социальное моделирование. – М., 2002
26. Пикина А.Л. Условия тьюторского сопровождения одарённого подростка/ Педагогические и психологические проблемы современного

- образования материалы научно-практической конференции «Чтения Ушинского». ЯГПУ им. К.Д. Ушинского; Е.О. Иванова (отв. ред.). 2015. С. 423-429.
27. Расчетина С.А. Теория и практика индивидуального социально-педагогического сопровождения подростков / под ред. С.А. Расчетиной, В.Э. Зюсса. СПб.: Росток, 2006. 256 с.
28. Рензулли, Раис 1997 - Рензулли Дж., Раис С.М. Модель обогащающего школьного обучения // Основные современные концепции творчества и одаренности /Под ред. Д.Б. Богоявленской. - М., 1997.- С. 214-242.
29. Савенков 2010 - Савенков А.И. Психология детской одаренности. - М.: Генезис, 2010. - 440 с.
30. Савенков А. И. Одаренный ребенок дома и в школе. — Екатеринбург: У-Фактория, 2004. — 272 с. (Серия «Психология детства: Практикум»).
31. Созонова, В.В. Духовно-нравственное воспитание одаренных детей / В.В. Созонова // Педагогический опыт: теория, методика, практика. – 2015. – Т. 1. – № 3(4). – С. 362–364.
32. Сорокина О.А., Глумова Н.Д. гендерные различия личностных особенностей одаренных подростков/ Теория и практика реализации гендерного подхода в образовании Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции 16 июня 2016 года. Издательство «Физматкнига». 2016. С. 444-448.
33. Суднева О.Ю. Одаренные дети: особенности и сложности развития/ О.Ю. Суднева// Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал), №11(19), 2012
34. Теплов Б.М. Избранные труды: в 2 т. – М.: Педагогика, 1985
35. Туник Е. Е. Лучшие тесты на креативность. Диагностика творческого мышления. — СПб.: Питер, 2013. — 320 с.: ил. — (Серия «Практическая психология»).
36. Туманина Н.В. практический опыт работы педагогов, психологов с одаренными подростками и их родителями в условиях

- образовательного учреждения/ Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2015. № 4. С. 1482-1487.
- 37.Фетискин Н.П Диагностика межличностных отношений (А.А.Рукавишников) / Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., 2002. С.167-171.
- 38.Флорова Н.Б. Реферативный обзор диссертации Брайан Дж. Уэлш «Взаимоотношения одаренных и талантливых детей со своими родителями»/ Электронный журнал «Современная зарубежная психология» 2015. Том 4. № 4. С. 55—67.
- 39.Хоменко И.А. Развитие сотрудничества образовательного учреждения и семьи / И.А. Хоменко // Директору школы о сотрудничестве с родителями. - 2001. - № 3. - С. 55-104.
- 40.Шаяхметова Р. Р. Факторы, влияющие на здоровье одаренных детей, и роль социальной среды/ Р. Р. Шаяхметова, Р. М. Тухватуллин// Вестник Башкирского университета. 2012. Т. 17. №2 С. 1061-1065
- 41.Щербинина О.С. Проблема социального развития одаренных детей/ Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – № 5, 2013. с. 180-183.
- 42.Якина Ю.И. Модель подготовки родителей младших школьников к взаимодействию с одаренным ребенком/ Ю.И. Якина// Казанский педагогический журнал, №5, 2016

## Приложения

### Приложение №1

#### **Подростковый интеллектуальный тест/ Универсальный интеллектуальный тест**

Общая информация:

Тестовый комплекс разработан: Н.А. Батуриным, И.М. Дашковым, Н.А. Курганским, Л.К. Федоровой - СПбГУ;

Адаптация, проверка, разработка норм: Н. А. Батурин НП ПЦ Психрон - Челябинск.

Возрастной диапазон: 10 - 15 лет.

Время обследования: 1,5 часа.

#### Примечание

Батарея тестов для определения уровня интеллектуального развития (общих умственных способностей), и структурных особенностей интеллекта. Предназначен для отбора в учебные заведения, текущего контроля интеллектуального развития, научных исследований. Методика применима для лиц, свободно владеющих русским языком, без выраженных интеллектуальных дефектов.

Для обследования людей более старшего возраста (от 15 лет и старше) разработана специальная батарея тестов УИТ-СПЧ-М, полностью сочетающийся с ПИТ СПЧ.

Тест используется:

- для определения уровня и структуры интеллекта по 11 параметрам;
- для отслеживания динамики развития интеллекта у отдельного человека;
- для определения норматива интеллектуального развития за учебный год;

- для прогноза успешности обучения по основным направлениям учебной подготовки: физико-математическому, естественно-научному, гуманитарному;
- для отбора в школу и профильные учебные заведения (лицей, гимназии, спецшколы и т.д.);
- для решения задач мониторинга в учебном процессе.

Тест позволяет:

1. Проводить исследования в индивидуальной и групповой форме.
2. Исследовать динамику развития интеллекта по четырем равноценным вариантам (формы А, Б, В, Г).
3. Проводить тестирование в бланковой и компьютерной форме.
4. Проводить первичную обработку данных "вручную" (с помощью ключей-трафаретов), посредством сканера (разработаны специальные бланки и программы сканирования), с помощью специальной компьютерной программы "Aitni".
5. Переводить "сырые" баллы в шкальные оценки и рассчитывать IQ.
6. Получить сопоставляемые по валидности и надежности результаты с тестом WISC Д. Векслера.
7. Получать достоверные результаты, рассчитанные, адаптированные и проверенные на отечественных выборках.

Шкалы (субтесты)

1. "Осведомленность"- оценивает эрудицию, степень приобщения к культуре, познавательные интересы, объем долговременной памяти.
2. "Скрытые фигуры" - гибкость восприятия, полнезависимость.
3. "Пропущенные слова" - понимание содержания, скорость восприятия речевого материала.
4. "Арифметические задачи" - способность к концентрации активного внимания, практическое математическое мышление.
5. "Понятливость" - умение строить умозаключения на основе жизненного опыта, здравый смысл, логичность суждений.



6. "Исключение изображений" - гибкость, нетрадиционность мышления, способность к инсайту, умение находить перцептивно-логические связи.

7. "Аналогии" - чувство языка, комбинаторно-логическое мышление, способность находить приблизительные решения.

8. "Числовые ряды" - индуктивное мышление, способность оперировать с числами, чувство ритма.

9. "Умозаключение" - дедуктивное мышление, способность оперировать упорядоченной информацией, помехоустойчивость суждений.

10. "Геометрическое сложение" - образное мышление, пространственное воображение, комбинаторные способности.

11. "Заучивание слов" - эффективность процессов памяти, способность к сосредоточению, выносливость к умственной нагрузке.

Психометрические характеристики:

Нормативные данные. Шкалирование субтестовых оценок производилось отдельно для ПИТ по возрастным группам (таблицы пересчета – в «Руководствах»). Кроме того, для возможности перехода от суммы шкальных оценок к IQ были рассчитаны «Интегральные шкалы» с общепринятыми параметрами ( $M=100$ ,  $\sigma=15$ ). Выборки стандартизации, статистики ответов которых на задания тестов использовались для расчёта таблиц перехода от «сырых» субтестовых оценок к шкальным ( $M=10$ ,  $\sigma=3$ ) и далее к IQ – во всех случаях превышали 1000 человек.

Надёжность. Показатели надёжности для ПИТ были проверены путем повторного тестирования 153 человек; для суммарного показателя  $r = 0,89$ . Надёжность частей теста ПИТ с помощью расщепления пополам проверена на 294 человек; между «половинками» суммарного показателя  $r = 0,84$  – см. «Руководство» к тесту.

Валидность. Критериальная валидность для ПИТ СПЧ проверена при сопоставлении показателей теста с успеваемостью по 6 предметам у 296 человек;  $r = 0,74$ . Конструктивная валидность для ПИТ СПЧ продемонстрирована значимым (0,05 и выше) повозрастным приростом всех

11 субтестовых показателей при сдвигах в 1 год; кроме того, корреляция между IQ по ПИТ и по шкале интеллекта Д.Векслера (WAIS) –  $r = 0,73$  ( $n = 111$ ).

## Приложение №2

### **Тест «Творческое мышление» Е.Е. Туник – адаптация тестов Е. Торренса и Дж. Гилфорда.**

Тест может использоваться во всем возрастном диапазоне начиная с 5 лет. Традиционно тест Торренса включается в работу с детьми и подростками дошкольного и школьного возраста: до 3-го класса включительно он проводится в индивидуальной форме, начиная с 4-го класса — в групповой. Образная батарея пригодна для группового тестирования и с учащимися начальной школы.

На вербальную батарею тестов отводится 45 минут, на образную батарею — 30 минут без учета времени на инструкции.

Для проведения вербальной батареи необходимы альбом со стимульными материалами «Вырази свои идеи с помощью слов» и бланк ответов; для образной батареи, соответственно, — тестовая тетрадь «Вырази свои идеи с помощью рисунков».

При обработке данных тестирования используются специальные бланки фиксации результатов для вербальной и образной батарей.

Тест состоит из двух частей:

- вербальная батарея;
- образная батарея.

Вербальная батарея состоит из семи субтестов.

1. «Вопросы»: требуется придумать как можно больше вопросов о происходящем на картинке.
2. «Причины»: требуется придумать как можно больше причин, вызвавших события, происходящие на картинке.
3. «Следствия»: требуется придумать как можно больше следствий, вытекающих из происходящего на картинке.

4. «Улучшение предмета»: требуется придумать как можно больше способов улучшения игрушечного слона.

5. «Необычное использование»: требуется придумать как можно больше способов необычного использования картонных коробок.

6. «Необычные вопросы»: требуется придумать как можно больше необычных вопросов о картонных коробках.

7. «Невероятная ситуация»: требуется придумать как можно больше последствий заданной невероятной ситуации.

Образная батарея состоит из трех субтестов.

1. «Создание рисунка»: требуется создать оригинальный рисунок, частью которого была бы заданная цветная фигура.

2. «Незаконченные фигуры»: требуется создать как можно больше оригинальных изображений на основе заданных незаконченных фигур.

3. «Повторяющиеся линии»: требуется создать как можно больше оригинальных изображений на основе пар параллельных линий.

### Приложение №3

#### **Тест Л. Михельсона (перевод и адаптация Ю. З. Гильбуха)**

Тест предназначен для определения уровня коммуникативной компетентности и качества сформированности основных коммуникативных умений.

Благодаря методике **«Тест-опросник коммуникативных умений»** каждый, начиная с подросткового возраста, может определить степень сформированности своих коммуникативных умений в общении:

1) со сверстниками и 2) со взрослыми людьми.

В каждом из этих вариантов оценкой служит процент правильных реакций. *Тест-опросник коммуникативных умений* может использоваться, как в форме индивидуальной самопроверки, так и в режиме группового тестирования, осуществляемого экзаменатором.

**Инструкция:** Мы просим Вас внимательно прочитать каждую из описанных ситуаций и выбрать один вариант поведения в ней. Это должно быть наиболее характерное для Вас поведение, то, что Вы действительно делаете в таких случаях, а не то, что, по-вашему, следовало бы делать.

1. Кто-либо говорит Вам: "Мне кажется, что Вы замечательный человек".  
Вы обычно в подобных ситуациях:
  - а) Говорите: "Нет, что Вы! Я таким не являюсь".
  - б) Говорите с улыбкой: "Спасибо, я действительно человек выдающийся".
  - в) Говорите: "Спасибо".
  - г) Ничего не говорите и при этом краснеете.
  - д) Говорите: "Да, я думаю, что отличаюсь от других и в лучшую сторону".
2. Кто-либо совершает действие или поступок, которые, по Вашему мнению, являются замечательными. В таких случаях Вы обычно:
  - а) Поступаете так, как если бы это действие не было столь замечательным, и при этом говорите: "Нормально!"
  - б) Говорите: "Это было отлично, но я видел результаты получше".
  - в) Ничего не говорите.
  - г) Говорите: "Я могу сделать гораздо лучше".
  - д) Говорите: "Это действительно замечательно!"
3. Вы занимаетесь делом, которое Вам нравится, и думаете, что оно у Вас получается очень хорошо. Кто-либо говорит: "Мне это не нравится!"  
Обычно в таких случаях Вы:
  - а) Говорите: "Вы - болван!"
  - б) Говорите: "Я все же думаю, что это заслуживает хорошей оценки".
  - в) Говорите: "Вы правы", хотя на самом деле не согласны с этим.
  - г) Говорите: "Я думаю, что это выдающийся уровень. Что Вы в этом понимаете".
  - д) Чувствуете себя обиженным и ничего не говорите в ответ.

4. Вы забыли взять с собой какой-то предмет, а думали, что принесли его, и кто-то говорит Вам: "Вы такой растяпа! Вы забыли бы и свою голову, если бы она не была прикреплена к плечам". Обычно Вы в ответ:
- а) Говорите: "Во всяком случае, я толковее Вас. Кроме того, что Вы в этом понимаете!"
  - б) Говорите: "Да, Вы правы. Иногда я веду себя как растяпа".
  - в) Говорите: "Если кто-либо растяпа, то это Вы".
  - г) Говорите: "У всех людей есть недостатки. Я не заслуживаю такой оценки только за то, что забыл что-то".
  - д) Ничего не говорите или вообще игнорируете это заявление.
5. Кто-либо, с кем Вы договорились встретиться, опоздал на 30 минут, и это Вас расстроило, причем человек этот не дает никаких объяснений своему опозданию. В ответ Вы обычно:
- а) Говорите: "Я расстроен тем, что Вы заставили меня столько ожидать".
  - б) Говорите: "Я все думал, когда же Вы придете".
  - в) Говорите: "Это был последний раз, когда я заставил себя ожидать Вас".
  - г) Ничего не говорите этому человеку.
  - д) Говорите: "Вы же обещали! Как Вы смели так опаздывать!"
6. Вам нужно, чтобы кто-либо сделал для Вас одну вещь. Обычно в таких случаях Вы:
- а) Никого ни о чем не просите.
  - б) Говорите: "Вы должны сделать это для меня".
  - в) Говорите: "Не могли бы Вы сделать для меня одну вещь?", после этого объясняете суть дела.
  - г) Слегка намекаете, что Вам нужна услуга этого человека.
  - д) Говорите: "Я очень хочу, чтобы Вы сделали это для меня".
7. Вы знаете, что кто-то чувствует себя расстроенным. Обычно в таких ситуациях Вы:

- а) Говорите: "Вы выглядите расстроенным. Не могу ли я помочь?"
  - б) Находясь рядом с этим человеком, не заводите разговора о его состоянии.
  - в) Говорите: "У Вас какая-то неприятность?"
  - г) Ничего не говорите и оставляете этого человека наедине с собой.
  - д) Смеясь говорите: "Вы просто как большой ребенок!"
8. Вы чувствуете себя расстроенным, а кто-либо говорит: "Вы выглядите расстроенным". Обычно в таких ситуациях Вы:
- а) Отрицательно качаете головой или никак не реагируете.
  - б) Говорите: "Это не Ваше дело!"
  - в) Говорите: "Да, я немного расстроен. Спасибо за участие".
  - г) Говорите: "Пустяки".
  - д) Говорите: "Я расстроен, оставьте меня одного".
9. Кто-либо порицает Вас за ошибку, совершенную другими. В таких случаях Вы обычно:
- а) Говорите: "Вы с ума сошли!"
  - б) Говорите: "Это не моя вина. Эту ошибку совершил кто-то другой".
  - в) Говорите: "Я не думаю, что это моя вина".
  - г) Говорите: "Оставьте меня в покое, Вы не знаете, что Вы говорите".
  - д) Принимаете свою вину или не говорите ничего.
10. Кто-либо просит Вас сделать что-либо, но Вы не знаете, почему это должно быть сделано. Обычно в таких случаях Вы:
- а) Говорите: "Это не имеет никакого смысла, я не хочу это делать".
  - б) Выполняете просьбу и ничего не говорите.
  - в) Говорите: "Это глупость; я не собираюсь этого делать".
  - г) Прежде чем выполнить просьбу, говорите: "Объясните, пожалуйста, почему это должно быть сделано".
  - д) Говорите: "Если Вы этого хотите...", после чего выполняете просьбу.
11. Кто-то говорит Вам, что по его мнению, то, что Вы сделали, великолепно. В таких случаях Вы обычно:

- а) Говорите: "Да, я обычно это делаю лучше, чем большинство других людей".
- б) Говорите: "Нет, это не было столь здорово".
- в) Говорите: "Правильно, я действительно это делаю лучше всех".
- г) Говорите: "Спасибо".
- д) Игнорируете услышанное и ничего не отвечаете.

12. Кто-либо был очень любезен с Вами. Обычно в таких случаях Вы:

- а) Говорите: "Вы действительно были очень любезны по отношению ко мне".
- б) Действуете так, будто этот человек не был столь любезен к Вам, и говорите: "Да, спасибо".
- в) Говорите: "Вы вели себя в отношении меня вполне нормально, но я заслуживаю большего".
- г) Игнорируете этот факт и ничего не говорите.
- д) Говорите: "Вы вели себя в отношении меня недостаточно хорошо".

13. Вы разговариваете с другом очень громко, и кто-либо говорит Вам: "Извините, но Вы ведете себя слишком шумно". В таких случаях Вы обычно:

- а) Немедленно прекращаете беседу.
- б) Говорите: "Если Вам это не нравится, проваливайтесь отсюда".
- в) Говорите: "Извините, я буду говорить тише", после чего ведется беседа приглушенным голосом.
- г) Говорите: "Извините" и прекращаете беседу.
- д) Говорите: "Все в порядке" и продолжаете громко разговаривать.

14. Вы стоите в очереди, и кто-либо становится впереди Вас. Обычно в таких случаях Вы:

- а) Негромко комментируете это, ни к кому не обращаясь, например: "Некоторые люди ведут себя очень нервно".
- б) Говорите: "Становитесь в хвост очереди!"
- в) Ничего не говорите этому типу.

- г) Говорите громко: "Выйди из очереди, ты, нахал!"
  - д) Говорите: "Я занял очередь раньше Вас. Пожалуйста, станьте в конец очереди".
15. Кто-либо делает что-нибудь такое, что Вам не нравится и вызывает у Вас сильное раздражение. Обычно в таких случаях Вы:
- а) Выкрикиваете: "Вы болван, я ненавижу Вас!"
  - б) Говорите: "Я сердит на Вас. Мне не нравится то, что Вы делаете".
  - в) Действуете так, чтобы повредить этому делу, но ничего этому типу не говорите.
  - г) Говорите: "Я рассержен. Вы мне не нравитесь".
  - д) Игнорируете это событие и ничего не говорите этому типу.
16. Кто-либо имеет что-нибудь такое, чем Вы хотели бы пользоваться. Обычно в таких случаях Вы:
- а) Говорите этому человеку, чтобы он дал Вам эту вещь.
  - б) Воздерживаетесь от всяких просьб.
  - в) Отбираете эту вещь.
  - г) Говорите этому человеку, что Вы хотели бы пользоваться данным предметом, и затем просите его у него.
  - д) Рассуждаете об этом предмете, но не просите его для пользования.
17. Кто-либо спрашивает, может ли он получить у Вас определенный предмет для временного пользования, но так как это новый предмет, Вам не хочется его одалживать. В таких случаях Вы обычно:
- а) Говорите: "Нет, я только что достал его и не хочу с ним расставаться; может быть когда-нибудь потом".
  - б) Говорите: "Вообще-то я не хотел бы его давать, но Вы можете попользоваться им".
  - в) Говорите: "Нет, приобретайте свой!"
  - г) Одалживаете этот предмет вопреки своему нежеланию.
  - д) Говорите: "Вы с ума сошли!"



18. Какие-то люди ведут беседу о хобби, которое нравится и Вам, и Вы хотели бы присоединиться к разговору. В таких случаях Вы обычно:
- а) Не говорите ничего.
  - б) Прерываете беседу и сразу же начинаете рассказывать о своих успехах в этом хобби.
  - в) Подходите поближе к группе и при удобном случае вступаете в разговор.
  - г) Подходите поближе и ожидаете, когда собеседники обратят на Вас внимание.
  - д) Прерываете беседу и тотчас начинаете говорить о том, как сильно Вам нравится это хобби.
19. Вы занимаетесь своим хобби, а кто-либо спрашивает: "Что Вы делаете?" Обычно Вы:
- а) Говорите: "О, это пустяк". Или: "Да ничего особенного".
  - б) Говорите: "Не мешайте, разве Вы не видите, что я занят?"
  - в) Продолжаете молча работать.
  - г) Говорите: "Это совсем Вас не касается".
  - д) Прекращаете работу и объясняете, что именно Вы делаете.
20. Вы видите споткнувшегося и падающего человека. В таких случаях Вы:
- а) Рассмеявшись, говорите: "Почему Вы не смотрите под ноги?"
  - б) Говорите: "У Вас все в порядке? Может быть я что-либо могу для Вас сделать?"
  - в) Спрашиваете: "Что случилось?"
  - г) Говорите: "Это все колдобины в тротуаре".
  - д) Никак не реагируете на это событие.
21. Вы стукнулись головой о полку и набили шишку. Кто-либо говорит: "С Вами все в порядке?" Обычно Вы:
- а) Говорите: "Я прекрасно себя чувствую. Оставьте меня в покое!"
  - б) Ничего не говорите, игнорируя этого человека.

- в) Говорите: "Почему Вы не занимаетесь своим делом?"
  - г) Говорите: "Нет, я ушиб свою голову, спасибо за внимание ко мне".
  - д) Говорите: "Пустяки, у меня все будет о'кей".
22. Вы допустили ошибку, но вина за нее возложена на кого-либо другого.
- Обычно в таких случаях Вы:
- а) Не говорите ничего.
  - б) Говорите: "Это их ошибка!"
  - в) Говорите: "Эту ошибку допустил Я".
  - г) Говорите: "Я не думаю, что это сделал этот человек".
  - д) Говорите: "Это их горькая доля".
23. Вы чувствуете себя оскорбленным словами, сказанными кем-либо в Ваш адрес. В таких случаях Вы обычно:
- а) Уходите прочь от этого человека, не сказав ему, что он расстроил Вас.
  - б) Заявляете этому человеку, чтобы он не смел больше этого делать.
  - в) Ничего не говорите этому человеку, хотя чувствуете себя обиженным.
  - г) В свою очередь оскорбляете этого человека, называя его по имени.
  - д) Заявляете этому человеку, что Вам не нравится то, что он сказал, и что он не должен этого делать снова.
24. Кто-либо часто перебивает, когда Вы говорите. Обычно в таких случаях Вы:
- а) Говорите: "Извините, но я хотел бы закончить то, о чем рассказывал".
  - б) Говорите: "Так не делают. Могу я продолжить свой рассказ?"
  - в) Прерываете этого человека, возобновляя свой рассказ.
  - г) Ничего не говорите, позволяя другому человеку продолжать свою речь.
  - д) Говорите: "Замолчите! Вы меня перебили!"

25. Кто-либо просит Вас сделать что-либо, что помешало бы Вам осуществить свои планы. В этих условиях Вы обычно:

- а) Говорите: "Я действительно имел другие планы, но я сделаю то, что Вы хотите."
- б) Говорите: "Ни в коем случае! Поищите кого-нибудь еще".
- в) Говорите: "Хорошо, я сделаю то, что Вы хотите".
- г) Говорите: "Отойдите, оставьте меня в покое".
- д) Говорите: "Я уже приступил к осуществлению других планов. Может быть, когда-нибудь потом".

26. Вы видите кого-либо, с кем хотели бы встретиться и познакомиться. В этой ситуации Вы обычно:

- а) Радостно окликаете этого человека и идете ему навстречу.
- б) Подходите к этому человеку, представляетесь и начинаете с ним разговор.
- в) Подходите к этому человеку и ждете, когда он заговорит с Вами.
- г) Подходите к этому человеку и начинаете рассказывать о крупных делах, совершенных Вами.
- д) Ничего не говорите этому человеку.

27. Кто-либо, кого Вы раньше не встречали, останавливается и окликает Вас возгласом "Привет!" В таких случаях Вы обычно:

- а) Говорите: "Что Вам угодно?"
- б) Не говорите ничего
- в) Говорите: "Оставьте меня в покое".
- г) Произносите в ответ "Привет!", представляетесь и просите этого человека представиться в свою очередь.
- д) Киваете головой, произносите "Привет!" и проходите мимо.

Данный тест представляет собой разновидность теста достижений, то есть построен по типу задачи, у которой есть правильный ответ. В тесте предполагается некоторый эталонный вариант поведения, который соответствует компетентному, уверенному, партнерскому стилю. Степень

приближения к эталону можно определить по числу правильных ответов. Неправильные ответы подразделяются на неправильные "снизу" (зависимые) и неправильные "сверху" (агрессивные). Опросник содержит описание 27 коммуникативных ситуаций. К каждой ситуации предлагается 5 возможных вариантов поведения. Надо выбрать один, присущий именно ему способ поведения в данной ситуации. Нельзя выбирать два или более вариантов или приписывать вариант, не указанный в опроснике. Авторами предлагается ключ, с помощью которого можно определить, к какому типу реагирования относится выбранный вариант ответа: уверенному, зависимому или агрессивному. В итоге предлагается подсчитать число правильных и неправильных ответов в процентном отношении к общему числу выбранных ответов.

Все вопросы разделены авторами на 5 типов коммуникативных ситуаций:

- ситуации, в которых требуется реакция на положительные высказывания партнера (вопросы 1, 2, 11, 12)
- ситуации, в которых подросток (старшеклассник) должен реагировать на отрицательные высказывания (вопросы 3, 4, 5, 15, 23, 24)
- ситуации, в которых к подростку (старшекласснику) обращаются с просьбой (вопросы 6, 10, 14, 16, 17, 25)
- ситуации беседы (13, 18, 19, 26, 27)
- ситуации, в которых требуется проявление эмпатии (понимание чувств и состояний другого человека (вопросы 7, 8, 9, 20, 21, 22).

### **Обработка и анализ результатов:**

Отметьте, какой способ общения Вы выбрали (зависимый, компетентный, агрессивный) в каждой предложенной ситуации в соответствии с ключом. Проанализируйте результаты: какие умения у Вас сформированы, какой тип поведения преобладает?

Блоки умений:

1. Умение оказывать и принимать знаки внимания (комплименты) от сверстника - вопросы 1, 2, 11, 12.
2. Реагирование на справедливую критику - вопросы 4, 13.
3. Реагирование на несправедливую критику - вопросы 3, 9.
4. Реагирование на задевающее, провоцирующее поведение со стороны собеседника - вопросы 5, 14, 15, 23, 24.
5. Умение обратиться к сверстнику с просьбой - вопросы 6, 16.
6. Умение ответить отказом на чужую просьбу, сказать "нет" - вопросы 10, 17, 25.
7. Умение самому оказать сочувствие, поддержку - вопросы 7, 20.
8. Умение самому принимать сочувствие и поддержку со стороны сверстников - вопросы 8, 21.
9. Умение вступить в контакт с другим человеком, контактность - вопросы 18, 26.
10. Реагирование на попытку вступить с тобой в контакт - вопросы 19, 27.

## КЛЮЧИ

	зависимые	компетентные	агрессивные
1	АГ	БВ	Д
2	АВ	Д	БГ
3	ВД	Б	АГ
4	БД	Г	АВ
5	Г	АБ	ВД
6	АГ	ВД	Б
7	БГ	АВ	Д
8	АГ	В	БД
9	Д	БВ	АГ
10	БД	Г	АВ
11	БД	Г	АВ
12	БГ	А	ВД
13	АГ	В	БД
14	АВ	Д	БГ

15	ВД	Б	АГ
16	БД	Г	АВ
17	Г	АБ	ДВ
18	АГ	В	БД
19	АВ	Д	БГ
20	ГД	БВ	А
21	Б	ГД	АВ
22	А	ВГ	БД
23	АВ	Д	БГ
24	Г	АБ	ВД
25	В	АД	БГ
26	ВД	АБ	Г
27	БД	АГ	В

#### Приложение №4

<p>Навык решения конфликтных ситуаций</p>	<p>Реагирование на несправедливую критику</p> <p>Реагирование на задевающее, провоцирующее поведение со стороны собеседника</p> <p>Умение ответить отказом на чужую просьбу, сказать "нет"</p>
<p>Навык эмпатийного поведения по отношению к собеседнику</p>	<p>Умение самому оказать сочувствие, поддержку</p> <p>Умение самому принимать сочувствие и поддержку со стороны сверстников</p>
<p>Навык выбора стратегии поведения</p>	<p>Умение оказывать и принимать знаки внимания (комплименты) от сверстника</p> <p>Реагирование на справедливую критику Умение обратиться к сверстнику с просьбой</p> <p>Умение вступить в контакт с другим человеком, контактность</p> <p>Реагирование на попытку вступить с тобой в контакт</p>

## Приложение №5

Опросник FIRO-B (Fundamental Interpersonal Relations Orientation - Behaviour) В.Шутца и его русскоязычная адаптация - ОМО (Опросник межличностных отношений) А. Рукавишникова.

Методика является исключительной среди личностных тестов: она позволяет произвести измерение не только личностных характеристик - предвосхитить поведение индивида в межличностных ситуациях, но и, благодаря комбинации индивидуальных индексов, позволяет оценить отношения между двумя, и более индивидами - предсказать социальные интеракции.

Опросник состоит из шести шкал, каждая из которых, в сущности, содержит одно утверждение, которое девятикратно повторяется с некоторыми изменениями. Оценивается поведение в трех областях межличностных потребностей: включения (I), контроля (C) и аффекта (A). Внутри каждой области принимаются во внимание направление: выраженное поведение индивида (e), т. е. тестируемый оценивает в рамках оценочной шкалы интенсивность личностного поведения в данной области; поведение, требуемое индивидом от остальных (w), т. е. тестируемый выражает в рамках оценочной шкалы интенсивность поведения остальных по отношению к себе, которая является оптимальной для него.

### Шкалы:

- Включенность (Ie). Демонстрируемое (выраженное) поведение самого индивида.
- Включенность (Iw). Поведение, ожидаемое (требуемое) индивидом от окружающих.
- Контроль (Ce). Демонстрируемое (выраженное) поведение самого индивида.
- Контроль (Cw). Поведение, ожидаемое (требуемое) индивидом от окружающих.



– Аффект (Ае). Демонстрируемое (выраженное) поведение самого индивида.

– Аффект (Аw). Поведение, ожидаемое (требуемое) индивидом от окружающих.

Результаты и интерпретация. После заполнения опросника Вы получите индивидуальную психограмму. Используя описание интерперсональных потребностей, анализируя выраженность шкал, Вы сможете интерпретировать полученные данные. Для изучения межличностных отношений в диадах и группах следует сравнивать данные по нескольким испытуемым

Инструкция: в опроснике нет правильных и неправильных ответов, правилен каждый правдивый ответ. Иногда люди стремятся отвечать на вопросы так, как, по их мнению, они должны были бы себя вести. Однако в этом случае нас интересует, как вы ведете себя в действительности.

Некоторые вопросы очень похожи друг на друга. Но все-таки они подразумевают разные вещи. Отвечайте, пожалуйста, на каждый вопрос отдельно, без оглядки на другие вопросы. Время ответа на вопросы не ограничено, но не размышляйте слишком долго над каким-либо вопросом. Для каждого утверждения выберите ответ, который больше всего Вам подходит. Пожалуйста, будьте как можно более внимательны.

Фамилия И.О. \_\_\_\_\_ Пол \_\_\_\_\_

Возраст \_\_\_\_\_ Дата обследования \_\_\_\_\_

Дополнительные сведения

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Для каждого утверждения выберите ответ, который больше всего вам подходит. Номер ответа напишите слева от каждой строчки. Пожалуйста, будьте как можно более внимательны.

(1)        (2)        (3)        (4)        (5)        (6)

Обычно Часто Иногда По случаю Редко Никогда

1. Стремлюсь быть вместе со всеми.
2. Предоставляю другим решать вопрос о том, что необходимо будет сделать.
3. Становлюсь членом различных групп.
4. Стремлюсь иметь близкие отношения с остальными членами групп.
5. Когда представляется случай, я склонен стать членом интересных организаций.
6. Допускаю, чтобы другие оказывали сильное влияние на мою деятельность.
7. Стремлюсь влиться в неформальную общественную жизнь.
8. Стремлюсь иметь близкие и сердечные отношения с другими.
9. Стремлюсь задействовать других в своих планах.
10. Позволяю другим судить о том, что я делаю.
11. Стараюсь быть среди людей.
12. Стремлюсь устанавливать с другими близкие и сердечные отношения.
13. Имею склонность присоединяться к остальным всякий раз, когда делается что-то совместно.
14. Легко подчиняюсь другим.
15. Стараюсь избегать одиночества.
16. Стремлюсь принимать участие в совместных мероприятиях.

Для каждого из дальнейших утверждений выберите один из ответов, обозначающий количество людей, которые могут влиять на вас или на которых ваше поведение может распространяться.

**Относиться к:**

(1) Большинству людей (4) Нескольким людям

(2) Многим (5) Одному двум людям

(3) Некоторым людям (6) Никому

17. Стремлюсь относиться к другим přátельски.
18. Предоставляю другим решать вопрос о том, что необходимо будет сделать.
19. Мое личное отношение к окружающим – холодное и безразличное.
20. Предоставляю другим, чтобы руководили ходом события.
21. Стремлюсь иметь близкие отношения с остальными.
22. Допускаю, чтобы другие оказывали сильное влияние на мою деятельность.
23. Стремлюсь приобрести близкие и сердечные отношения с другими.

24. Позволяю другим судить о том, что я делаю.
25. С другими веду себя холодно и безразлично.
26. Легко подчиняюсь другим.
27. Стремлюсь иметь близкие и сердечные отношения с другими.

Для каждого из дальнейших утверждений выберите один из ответов, обозначающий количество людей, которые могут влиять на вас, или на которых ваше поведение распространяется.

**Относиться к:**

- (1) Большинству людей (4) Нескольким людям  
 (2) Многим (5) Одному двум людям  
 (3) Некоторым людям (6) Никому

28. Люблю, когда другие приглашают меня участвовать в чем-нибудь.
29. Мне нравится, когда остальные люди относятся ко мне непосредственно и сердечно.
30. Стремлюсь оказывать сильное влияние на деятельность других.
31. Мне нравится, когда другие приглашают меня участвовать в своей деятельности.
32. Мне нравится, когда другие относятся ко мне непосредственно.
33. В обществе других стремлюсь руководить ходом событий.
34. Мне нравится, когда другие подключают меня к своей деятельности.
35. Я люблю, когда другие ведут себя со мной холодно и сдержанно.
36. Стремлюсь, чтобы остальные поступали так, как я хочу.
37. Мне нравится, когда другие приглашают меня принять участие в их дебатах (дискуссиях).
38. Я люблю, когда другие относятся ко мне по-приятельски.
39. Мне нравится, когда другие приглашают меня принять участие в их деятельности.
40. Мне нравится, когда окружающие относятся ко мне сдержанно.

Для каждого из дальнейших утверждений выберите один из следующих ответов.

- (1) (4) (2) (5) (3) (6)

Обычно Случайно Часто Редко Иногда Никогда

41. В обществе стараюсь играть главенствующую роль.
42. Мне нравится, когда другие приглашают меня участвовать в чем-нибудь.

43. Мне нравится, когда другие относятся ко мне непосредственно.
44. Стремлюсь, чтобы другие делали то, что я хочу.
45. Мне нравится, когда другие приглашают меня участвовать в своей деятельности.
46. Мне нравится, когда другие относятся ко мне холодно и сдержанно.
47. Стремлюсь сильно влиять на деятельность других.
48. Мне нравится, когда другие подключают меня к своей деятельности.
49. Мне нравится, когда остальные люди относятся ко мне непосредственно и сердечно.
50. В обществе стараюсь руководить ходом событий.
51. Мне нравится, когда другие приглашают принять участие в их деятельности.
52. Мне нравится, когда ко мне относятся сдержанно.
53. Стараюсь, чтобы остальные делали то, что я хочу.
54. В обществе руковожу ходом событий.

Результаты опроса оцениваются при помощи «ключа». Каждому ответу, совпадающему с «ключом», присваивается один балл. Сумма баллов составляет первичную оценку, полученную по соответствующей шкале.

#### Ключ

Слева приводятся пункты шкал, справа - номера правильных (работающих) ответов. При совпадении с ключом ответ оценивается в 1 балл, при несовпадении - 0 баллов

Ie		Ce		Ae	
<b>1</b>	1, 2, 3, 4	<b>30</b>	1, 2, 3, 4	<b>4</b>	1, 2
<b>3</b>	1, 2, 3, 4, 5	<b>33</b>	1, 2, 3, 4	<b>8</b>	1, 2
<b>5</b>	1, 2, 3, 4, 5	<b>36</b>	1, 2, 3	<b>12</b>	1
<b>7</b>	1, 2, 3	<b>41</b>	1, 2, 3, 4, 5	<b>17</b>	1, 2, 3
<b>9</b>	1, 2, 3	<b>44</b>	1, 2, 3, 4	<b>19</b>	3, 4, 5, 6
<b>11</b>	1, 2	<b>47</b>	1, 2, 3, 4, 5	<b>21</b>	1
<b>13</b>	1	<b>50</b>	1, 2	<b>23</b>	1
<b>15</b>	1	<b>53</b>	1, 2, 3, 4	<b>25</b>	3, 4, 5, 6
<b>16</b>	1	<b>54</b>	1, 2, 3	<b>27</b>	1
Iw		Cw		Aw	
<b>28</b>	1, 2	<b>2</b>	1, 2, 3, 4, 5	<b>29</b>	1

<b>31</b>	1, 2	<b>6</b>	1, 2, 3	<b>32</b>	1, 2
<b>34</b>	1	<b>10</b>	1, 2, 3	<b>35</b>	5, 6
<b>37</b>	1	<b>14</b>	1, 2, 3	<b>38</b>	1, 2, 3
<b>39</b>	1	<b>18</b>	1, 2, 3, 4	<b>40</b>	5, 6
<b>42</b>	1, 2, 3	<b>20</b>	1, 2, 3, 4	<b>43</b>	1
<b>45</b>	1, 2, 3	<b>22</b>	1, 2, 3, 4	<b>46</b>	4, 5, 6
<b>48</b>	1, 2, 3, 4	<b>24</b>	1, 2	<b>49</b>	1
<b>51</b>	1, 2, 3	<b>26</b>	1, 2	<b>52</b>	5, 6

Таким образом, получают баллы по всем **основным** шести **шкалам** (Ie, Iw, Ce, Cw, Ae, Aw), которые представляют собой целые числа в интервале от 0 до 9.

Далее при анализе данных обращают внимание на соотношение, комбинацию баллов по основным шкалам, которая позволяет вычислить **индекс объема интеракций** (e+w) и **индекс противоречивости межличностного поведения** (e-w) внутри и между отдельными Слестями межличностных потребностей.

Полученные данные позволяют также определить **коэффициент взаимной совместимости** в Диаде. Он высчитывается следующим образом; если обозначим выраженное поведение индивида А в той или иной области символом e1, а индивида Б - символом e2, а требуемое поведение этих лиц - соответственно w1 и w2, то коэффициент совместимости имеет вид  $K=[e1-w2]+[e2-w1]$

#### Интерпретация результатов

Общий ход интерпретации данных целесообразно осуществлять, следующем порядке.

Прежде всего, анализируются оценки, полученные по основным шкалам. Характеристика поведения субъекта дается на основании следующих описаний:

- **Ie - выраженное поведение в области «включения».** Высокие значения по этой шкале означают активное стремление человека принадлежать к различным группам, быть включенным, как можно чаще находиться среди людей; стремление принимать окружающих, чтобы они, в свою очередь, принимали участие в его деятельности, проявляли к нему интерес. Низкие значения говорят о том, что индивид не чувствует себя хорошо среди людей и будет иметь склонность избегать контактов.

- **Iw - требуемое поведение в области «включения».** Высокие значения по этой шкале свидетельствуют о стремлении индивида к тому, чтобы окружающие приглашали его принимать участие в их делах, "приглашали", прилагали усилия, чтобы быть в его обществе, даже в тех случаях, когда он сам ничего не делает для этого. Низкие значения предполагают, что человек проявляет тенденцию общаться с малым количеством людей, не проявляет поведения, направленного на поиски контактов, на стремление принадлежать к группам и общностям.

- **Се - выраженное поведение в области «контроля».** Высокие значения свидетельствуют о стремлении индивида контролировать и влиять на окружающих, брать в свои руки руководство и принятие решений за себя и других. Низкие - показатель того, что индивид активно избегает принятия решений и взятия на себя ответственности.

- **Sw - требуемое поведение" в области «контроля».** Высокие значения отражают потребность индивида в зависимости, в ожидании контроля и руководства со стороны окружающих, говорят о нежелании брать и, а себя ответственность. Низкие значения предполагают, что индивид не принимает контроля над собой.

- **Ae - выраженное поведение в области «аффекта».** Высокие значения отражают стремление человека быть в близких, интимных отношениях с другими и проявлять к ним свои теплые и дружеские чувства. Низкие - показатель большой осторожности и избирательности в установлении близких чувственных отношений.

- **Aw - требуемое поведение в области «аффекта».** Высокие показатели говорят о потребности индивида в том, чтобы окружающие стремились быть к нему эмоционально более близкими делились своими интимными чувствами, вовлекали в глубокие эмоциональные отношения. Низкие показатели означают, что человек очень осторожен при выборе лиц, с которыми создает интимные, глубокие отношения.

Количество баллов, которое может быть набрано по каждой из шести шкал опросника, колеблется от 0 до 9. От величины баллов зависит степень применимости приведенных выше описаний;

- 0-1 и 8-9 экстремально низкие и экстремально высокие баллы, при этом поведение индивида приобретает компульсивный характер;
- 2-3 и 6-7 - низкие и высокие баллы, поведение индивида может быть описано в соответствующем направлении;
- 4-5 - пограничные баллы и в поведении человека могут наблюдаться тенденции, характерные как для высокого, так и для низкого уровня.

Для более точной оценки полученных результатов необходимо учитывать нормативные данные соответствующей популяции. Интерпретация результатов осуществляется на основе описанных ранее характеристик потребностей и типов межличностного поведения. Кроме того, оценки по отдельным шкалам не должны интерпретироваться отдельно друг от друга. Способ ориентации индивида в той или иной области значительно влияет (позитивно или негативно) на его межличностную активность в других областях. Например, сильное желание создать близкие эмоциональные отношения (высокое А) может быть блокировано неспособностью субъекта устанавливать контакт (низкое I).

# Приложение №6

## Первичная диагностика и сравнительный анализ по U-критерию Манна-Уитни.

### Результаты методики «Тест коммуникативных умений» Л. Михельсона до проведения формирующего эксперимента

Тест коммуникативных умений Л. Михельсона						
	Шкала Общая компетентность		Шкала реагирование на несправедливую критику		Шкала реагирование на провоцирующее поведение	
1.	18	В	3	В	2	В
2.	33	С	8	Н	6	С
3.	19	С	2	С	1	В
4.	37	Н	6	С	4	С
5.	42	Н	8	Н	9	Н
6.	37	Н	6	С	8	Н
7.	27	С	4	С	5	С
8.	51	Н	9	Н	8	Н
9.	48	Н	8	Н	10	Н
10.	17	В	1	В	2	В
11.	34	С	3	В	8	Н
12.	44	Н	8	Н	9	Н
13.	38	Н	8	Н	8	Н
14.	30	С	5	С	3	С
15.	49	Н	9	Н	8	Н
16.	18	В	4	С	3	С
17.	16	В	2	В	1	В
18.	29	С	5	С	6	С

### Автоматический расчет U-критерия Манна-Уитни между двумя выборками по шкале общая компетентность до проведения формирующего эксперимента

№	Выборка 1	Ранг 1	Выборка 2	Ранг 2
1	17	1,5	16	1,5
2	18	3,5	17	3,5
3	19	7	18	5
4	27	8	29	6
5	33	10	30	9
6	37	11,5	34	11,5
7	42	13	37	14
8	48	15	38	16
9	51	17	49	18
Суммы:		86,5		84,5

Результат:  $U_{\text{эмп}} = 39,5$

Критические значения

$U_{\text{кр}}$	
$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$
11	17



Гипотеза Н0 о незначительности различий между выборками принимается, если  $U_{кр} < u_{эмп}$ . Полученное эмпирическое значение  $U_{эмп}(39,5) > U_{кр}(17)$  при уровне значимости  $p \leq 0.01$

**Результаты методики ДМО А.А. Рукавишникова до проведения формирующего эксперимента**

Тест коммуникативных умений Л. Михельсона						
	Шкала контроль (выраженное поведение)		Шкала контроль (требуемое поведение)		Шкала аффект (выраженное поведение)	
1.	5	С	1	Н	2	НС
2.	6	ВС	4	С	4	С
3.	7	ВС	4	С	4	С
4.	2	НС	0	Н	2	НС
5.	4	С	2	НС	2	НС
6.	8	В	3	НС	5	С
7.	7	ВС	5	С	2	НС
8.	7	ВС	5	С	5	С
9.	4	С	2	НС	2	НС
10.	6	ВС	5	С	4	С
11.	3	НС	2	НС	2	НС
12.	6	ВС	4	С	3	НС
13.	2	НС	1	Н	2	НС
14.	7	ВС	5	НС	4	С
15.	5	С	3	НС	5	С
16.	6	ВС	3	НС	6	ВС
17.	8	В	5	С	4	С
18.	3	НС	1	Н	2	НС

**Автоматический расчет U-критерия Манна-Уитни между двумя выборками по шкале общая компетентность до проведения формирующего эксперимента**

№	Выборка 1	Ранг 1	Выборка 2	Ранг 2
1	2	1,5	2	1,5
2	3	3,5	3	3,5
3	4	6	4	6
4	4	8,5	5	6
5	5	11	6	8,5
6	6	11	6	11
7	7	14,5	7	14,5
8	7	14,5	7	14,5
9	8	17,5	8	17,5
Суммы:		88		83

Результат:  $U_{эмп} = 38$

Критические значения

$U_{кр}$	
$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$
11	17

Гипотеза  $H_0$  о незначительности различий между выборками принимается, если  $U_{кр} < u_{эмп}$ . Полученное эмпирическое значение  $U_{эмп}(38) > U_{кр}(17)$  при уровне значимости  $p \leq 0.01$

**Изменение показателей после повторной диагностики и сравнительный анализ по U-критерию Манна-Уитни между контрольной и экспериментальной группой**

№	Контрольная группа	Ранг 1	Экспериментальная группа	Ранг 2
1	17	1,5	8	5,5
2	18	3,5	12	7,5
3	19	7	13	9
4	27	8	14	10
5	33	10	17	13
6	37	11,5	18	14
7	42	13	28	16
8	48	15	30	17
9	51	17	40	18
Суммы:		86,5		110

Результат:  $U_{эмп} = 38$

Критические значения

$U_{кр}$	
$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$
11	17

Полученное эмпирическое значение  $U_{эмп}(16) < U_{кр}(17)$  при уровне значимости  $p \leq 0.01 - p \leq 0.05$ .

Мы принимаем гипотезу  $H_1$  и отклоняем гипотезу  $H_0$ , следовательно статистически значимые различия в выборках выявлены.

**Результаты методики «Тест коммуникативных умений» Л. Михельсона до и после проведения формирующего эксперимента**

Тест коммуникативных умений Л. Михельсона				
	Шкала Общая компетентность			
	До эксперимента (ЭГ)		После эксперимента (ЭГ)	
1.	16	В	8	Н
2.	17	С	12	Н
3.	18	С	13	Н
4.	29	Н	14	Н
5.	30	Н	17	Н
6.	34	Н	18	Н
7.	37	С	28	С
8.	38	Н	30	С
9.	49	Н	40	В

**Расчет Т-критерия Вилкоксона по методике «Тест коммуникативных умений»  
Л.Михельсона до и после проведения формирующего эксперимента**

N	До	После	Сдвиг ( $t_{\text{после}} - t_{\text{до}}$ )	Абсолютное значение сдвига	Ранговый номер сдвига
1	16	8	-8	8	4.5
2	17	20	3	3	1
3	18	13	-5	5	2
4	29	14	-15	15	8.5
5	30	17	-13	13	7
6	34	40	6	6	3
7	37	28	-9	9	6
8	38	30	-8	8	4.5
9	49	34	-15	15	8.5
Сумма рангов нетипичных сдвигов:					<b>4</b>

**Результат:  $T_{\text{эмп}} = 4$**

Критические значения Т при  $n=9$

n	$T_{\text{кр}}$	
	0.01	0.05
9	<b>3</b>	<b>8</b>

Следовательно, полученное эмпирическое значение  $T_{\text{кр}} 0,01 < T_{\text{эмп}}(4) < T_{\text{кр}} 0,05$  при уровне значимости

Полученное значение находится в зоне неопределённости при  $p \leq 0.01$  –  $p \leq 0.05$ .

При уровне значимости  $p \leq 0.05$  Мы принимаем гипотезу  $H_1$  и отклоняем гипотезу  $H_0$ , следовательно статистически значимые различия в выборках выявлены. Гипотеза исследования доказана.

## Приложение №7

Социально-психологический тренинг для одаренных подростков, направленный на развитие навыков эффективной коммуникации с элементами детско-родительского тренинга.

### Занятие №1

Цель – знакомство участников тренинговой группы друг с другом, с психологом.

#### 1. Упражнение на знакомство «Мое имя».

Цель – знакомство с именами участников, раскрепощение.

Ход упражнения: каждый участник называет по очереди свое имя и три своих самых главных характеристики. Другие участники внимательно слушают. Затем происходит объединение в пары, в которых подростки создают друг для друга беджи с именами.

#### 2. Упражнение на знакомство «Часы».

Цель – знакомство участников друг с другом, сплочение.

Ход упражнения: участникам предлагается запланировать на своих часах (распечатанный циферблат с делением на 4 фазы) четыре встречи, для этого им необходимо договорится с другими участниками группы так, чтобы у всех стояло на часах четыре встречи.

Вторым этапом упражнения являются встречи по 5 минут каждая, где участники обсуждают четыре темы:

- Мои увлечения/ хобби.
- Мои предпочтения в учебе.
- Страны, в которых я хочу побывать.
- Мои планы на каникулы.

#### 3. Упражнение «Наш ритуал»

Цель – создание ритуала приветствия

Участникам предлагается сгенерировать идеи того, как будет происходить ритуал приветствия в нашей тренинговой группе.

#### 4. Определение совместно с участниками целей тренинга.

Дискуссия и обсуждение целей тренинга, в целом.

Вопросы для дискуссии:

- Почему мне важно находиться в тренинговой группе.
- Что я могу получить в итоге тренинге.
- Какие навыки коммуникации я хотел бы развить.
- Определение групповых целей.

5. Обсуждение основных правил работы в группе.

- Приходить вовремя

Приходите вовремя после перерывов, а лучше за несколько минут до окончания. К началу тренинга желательно приходить за 10-15 минут.

- Отключить мобильный телефон

Желательно, чтобы все участники выключили телефоны либо поставили их на беззвучный режим. В случае необходимости ответить на звонок участник тихо молча покидает аудиторию и также молча возвращается, стараясь не отвлекать своих коллег.

- Правило активности

Все участники принимают активное участие в обсуждениях, выполнении заданий. Предупредите участников, что от выполнения упражнений отказаться нельзя и все в любом случае попробуют свои силы.

- Здесь и сейчас

Во время работы участники обсуждают только те вопросы, которые значимы именно в данный промежуток времени. Мы стараемся не вспоминать то, что было когда-то давно и не заглядывать далеко в будущее. Это правило помогает обсуждать действительно актуальные вопросы и не тратить время на пустые рассуждения.

- Правило круга

Это правило актуально для тех тренингов, в которых каким-то образом затрагиваются личные темы. Оно означает, что участники обещают друг другу, что информация, озвученная во время тренинга, не будет вынесена за

его пределы. Тренер также обещает, что не будет озвучивать информацию о каком-либо участнике.

– 1 микрофон

Этим правилом мы напоминаем участникам, что перебивать друг друга, даже при обсуждении очень интересной темы, недопустимо.

– Я-высказывания

Это правило призывает участников высказывать свое личное мнение, выражая его во фразах, которые начинаются со слов «я думаю...», «я считаю...», «мне это не понятно...». Старайтесь не использовать обобщенные высказывания: «все знают...», «никому не нравится...», «все согласны...»

– Принцип доброжелательности

Это правило означает, что мы относимся к другим участникам доброжелательно и уважительно, стараемся их поддержать и помочь. Все слова критики необходимо выражать в корректной форме, а также не забывать озвучивать достоинства других участников.

6. Упражнение «Расскажи о себе».

Цель – знакомство участников, развитие навыков самопрезентации в общении.

Ход: необходимо составить рекламную речь про себя, в которой важно рассказать о себе так, что другие захотели «купить» участника в друзья.

7. Упражнение «Нарисуй себя».

Цель – самопознание, развитие Я-концепции в общении

Ход: участникам предлагается составить свой портрет, в котором помимо своих качеств личности отразить еще и карту общения участника с окружающими его людьми.

8. Рефлексия

9. Подведение итогов первой встречи.

10. Получение д/з – «Скажи мне, кто твой друг».

Написание эссе на тему, «Скажи мне, кто твой друг», раскрывающего представления участников о том, каким бы они хотели видеть своего идеального друга.

#### 11. Ритуал прощания.

##### Занятие №2 Формирование групповой сплоченности

Цель – Формирование групповой сплоченности для эффективной коммуникации в группе.

#### 1. Упражнение «Смешное приветствие!»

Подростки стоят в кругу, держась за руки. По команде ведущего они высоко прыгают вверх три раза. В первом прыжке громко кричат: «Хи!», во втором прыжке «Ха!», в третьем «Хо!». Получается забавное приветствие друг друга «Хи! – Ха! – Хо!». После чего все хлопают в ладоши.

#### 2. Упражнение «Пожмите друг другу руки!»

Игрокам предлагается выходить в круг и пожимать друг другу руки, если они сочтут, что называемые ведущим характеристики имеют к ним отношение. Каждая фраза начинается со слов «В круг выходят те, кто...

- играет на каком-нибудь инструменте;
- родился в другом городе;
- умеет петь (танцевать, играть в футбол, кататься на коньках, плавать);
- бывал когда-нибудь в Самаре (Москве, Минске);
- любит жаренные пирожки (соленые огурцы, яблоки);
- имеет брата (сестру, собаку, кошку, хомяка, попугая);
- считает себя «совой» («жаворонком»);
- любит математику (биологию, физкультуру)»...

Можно перемешивать шуточные характеристики серьезными.

#### Обсуждение

- Как вы себя чувствовали во время игры?
- Узнали ли вы для себя что-то новое?
- Ожидали ли вы с нетерпением, когда появится возможность выйти в круг?

### 3. Упражнение «Путаница»

Это упражнение включается в занятие, если у игроков много энергии и позволяет время. Все становятся в круг и поднимают правую руку. Теперь надо взять за руку любого из участников, кроме своего соседа. Не разжимая правых рук, повторить то же левыми. Теперь все запутались в клубок. Надо распутать этот клубок, держась за руки.

### 3. Упражнение «Круг и я»

Инструкция: «Для этого упражнения» мне потребуется смельчак. Аплодисментами встречаем первого физически и морально закаленного игрока! Группа сейчас образует тесный круг, который будет всячески препятствовать попаданию в него доблестного добровольца. И ему придется использовать все свои умственные и физические силы, чтобы прорвать эту дружескую блокаду.

На вхождение в круг дается всего лишь три минуты. Нашему герою предстоит убеждения (уговорами, угрозами, обещаниями...), ловкостью (пронырнуть, проскользнуть, прорваться...), искренностью убедить круг и отдельных его представителей впустить игрока в центр. Итак, наш герой отходит от круга на два-три метра. Все участники стоят к нему спиной, сжавших в тесный и сплоченный круг, взявших за руки... «Начали!».

Как вариант этого упражнения можно провести «Давка в автобусе». Участнику необходимо пройти через плотное образование тел, представив, что он находится в автобусе в час пик и ему необходимо сойти на этой остановке.

### 4. Упражнение «Дерево»

Прорвавшись ребята оказываются перед огромным деревом. Пройти дальше можно, если зарисовать это дерево. Но сделать это будет не так-то просто. Целью данного упражнения является создание групповой участников общего рисунка дерева. При этом каждый на своем рабочем месте, на отдельном листке бумаги, создает свою индивидуальную часть дерева. После



рисования листы складываются так, чтобы получилось общее дерево, и обсуждается процесс создания группового дерева.

Инструкция ведущего. Тема общего рисунка – дерево, то есть готовый рисунок должен представлять собой дерево. Во время рисования разговаривать нельзя. По команде; «Возьмите себе листы бумаги» - каждый участник выбирает себе лист, на котором он хочет рисовать. Каждый участник рисует свою часть на своем рабочем месте. Движение по аудитории во время рисования нежелательно.

Когда рисунок готов, попробуйте сложить листы так, чтобы образовалось одно общее дерево. Теперь вся группа может внимательно рассмотреть рисунок и обсудить по кругу процесс создания группового дерева.

Комментарий. Рисунок является хорошим зеркалом состояния группы.

Обсуждение, вопросы:

- Ты нарисовал свой рисунок и поместил его сюда. Как ты чувствуешь себя на этом месте (с краю, в середине, вверху, внизу)?

- Ты сам выбрал это место, если нет, то кто (или что) заставил (о) тебя это сделать?

- Ты доволен своим местом? Как с этим у тебя в жизни?

- Что ты сейчас чувствуешь?

При помощи рисунка подростки часто описывают, как они чувствуют себя в жизни: забытыми, брошенными, слабыми, неуверенными, ожесточенными, колючими...

- Хотел бы ты что-то изменить для себя? – это вопрос дает возможность подростку что-то изменить в себе, сделать первый шаг, «сдвинуться с места».

- Теперь выбери для себя другую часть дерева, ту которая особенно нравится, и представь, что там твое «место». Как ты чувствуешь себя там, что приносишь в целое?

В этом случае участники группы выбирают тот рисунок, ту часть дерева, которая похожа на их жизненную мечту: для кого-то это крепкий ствол, для кого-то – сочная, яркая зелень, усыпанная красивыми плодами. Когда подростки отождествляются с этим рисунком, они наполняются энергией и внутренней силой.

- Если бы ты был этой частью, как бы ты чувствовал себя в группе?
- А в этой жизни? Проявились ли у тебя какие-то новые возможности?
- Что ты можешь делать, чего раньше не мог? Чего не можешь?
- Какой твой вклад в целое? В какой мере ты воспринимаешь свой рисунок как часть целого?

#### 6. Упражнение «Чихалки»

Участники стоят в кругу. Ведущий визуально делит круг на несколько секторов. Первая группа в прыжке кричит: «Ящики!», вторая: «Хрящики!», третья: «Спички!», четвертая: «Очки!», пятая: «Крючки!», шестая: «Сачки» и т.д. – главное, чтобы слова имели окончания: «...чки» или «...ики». Сначала группы пробуют крикнуть громко и дружно по отдельности: «Ящики-Хрящики-Спички». Потом по знаку ведущего все группы одновременно прыгают вверх и кричат свои слова. Ведущий отвечает: «Будьте здоровы! Вот так чихает слон». Ведущий акцентирует внимание на последней фразе, потому что участникам, проговаривающим свои слова в первый раз, не очень хорошо слышен результат.

#### 7. Рефлексия

##### Занятие №3

##### «Стратегии поведения в конфликте»

Цель – Формирование групповой сплоченности для эффективной коммуникации в группе.

1. Ритуал приветствия.
2. Обсуждение результатов д/з.

Обсуждение результатов д/з эссе на тему «Скажи мне, кто твой друг». Требования прилагаемые к другу предлагается примерить на себя и оценить

насколько сам участник соответствует требованиям. Работа по гармонизации образа «друг» и собственного представления о себе как о друге.

3. Определение темы и цели занятия.

4. Самостоятельная деятельность подростков по исследованию вопроса: стратегии поведения в конфликтных ситуациях.

Цель – использование исследовательского интереса в процессе изучения стратегий поведения в конфликтных ситуациях.

Подросткам предлагается выбрать одну из 4 стратегий поведения и подготовить про нее небольшой рассказ с примерами из личной жизни или фильмов, книг.

5. Презентация результатов мини-исследования.

6. Ролевая игра «Мое поведение в конфликте».

Подросткам предлагается вспомнить из жизни несколько конфликтных ситуаций. Затем они разыгрываются с различным сценарием исхода в зависимости от стратегии поведения в конфликте. Идет выбор наиболее конструктивной модели поведения.

7. Рефлексия.

8. Подведение итогов.

9. Ритуал прощания.

Занятие №7 Тренинг «Ищу друга» Совершенствовать навыки общения

Цель – развитие навыка прогнозирования поведения собеседника и выбора сообразной стратегии поведения.

1. Ритуал приветствия.

1. Упражнение «Автобус»

Выбираются двое желающих, которые садятся в центре круга. Слова ведущего: «Вы едете в автобусе, вдруг видите во встречном автобусе человека, которого давно не видели. Вы хотите договориться о встрече с ним в каком-то конкретном месте в определенное время. В вашем распоряжении 1 минута, пока автобусы стоят у светофора».

После невербального проигрывания, участники делятся информацией о том, как они поняли друг друга. В упражнении участвуют все желающие. Затем проводится обсуждение:

«Легко ли было понять партнера?

Легко ли было выражать свои мысли невербально?

Какими средствами пользовались?

Что помогало, что мешало понять партнера?

Упражнение «Ищу друга»

Ход: «Друзья – это те, кому мы верим, кто не предаст, не подведёт, кто способен поддержать, посочувствовать. Другу мы можем доверить свои откровения. Задумывались ли вы над тем, можете ли сами соответствовать понятию «друг»? Как вы думаете, кто может уверенно назвать вас своим другом? Кто может объяснить, что такое откровенность?» Упражнение «Ищу друга».

Слова ведущего: «Всем ли мы можем доверить свои откровения? Поднимите руку те, у кого есть настоящий друг – такой, которому можно доверять. Может ли взрослый (родитель, учитель) быть вашим другом?» Объявление «Ищу друга».

«Каждому человеку в жизни нужен друг. Когда друзей нет, то человек пытается их обрести. Многие газеты сейчас печатают объявления тех, кто пытается найти друзей или единомышленников. Мы попробуем с вами тоже составить такое объявление. Давайте озаглавим его «Ищу друга». Вы можете рассказать немного о себе, указать свои увлечения, любимые занятия. Объявление не должно быть большим, но старайтесь писать искренне. Можно не подписывать свой текст или придумать себе псевдоним». Участники занятий работают над объявлением.

Затем объявления собираются и зачитываются. Участники отгадывают, кто является автором каждого объявления: если отгадывают, то дополнительно называют положительные качества автора. Желающие могут поместить свои объявления на стенде. Завершение Упражнение «Спустить

пар» Данное упражнение используется для развития умения коммуникации чувств, для снятия напряженного состояния.

Слова ведущего: «Каждый из вас может сказать остальным, что ему мешает или на что он сердится. Пожалуйста, обращайтесь при этом к конкретному человеку. Например: «Алена, мне обидно, когда ты говоришь, что все мальчишки глупые», или «Саша, я выхожу из себя, когда ты сбрасываешь с парты мои вещи». Пожалуйста, не оправдывайтесь, когда на вас будут жаловаться. Просто внимательно выслушайте все, что вам хотят сказать. До каждого из вас дойдет очередь «спустить пар».

Если кому-то из вас будет не на что пожаловаться, то можно просто сказать: «У меня пока ничего не накопилось и мне не нужно «спускать пар». После того, как все участники высказались, происходит обсуждение: «Справедливы ли были замечания? Что вы чувствовали, когда к вам обращались? Что бы вы хотели изменить?»

5. Упражнение «Пожелание другу» Каждый по кругу говорит пожелания на сегодняшний день. Упражнение позволяет получить эмоциональную поддержку.

6. Рефлексия.

7. Подведение итогов.

8. Ритуал прощания.

Занятие №9

Детско-родительский тренинг «Твои и мои эмоции»

Цель – развитие навыка понимания собственных эмоций и эмоций собеседника.

1. Ритуал приветствия

2. Упражнения «Я-сообщения».

Цель – развитие навыка понимания собственных эмоций и их выражения.

Подросткам и их родителям сначала предлагается подумать о том, что их не устраивает в их межличностном взаимодействии. Затем они

формулируют «Ты-сообщения». Потом происходит переформулирование в «Я-сообщения» и обсуждения внутри семьи полученных результатов.

### 3. Совместное детско-родительское решение кейс-заданий.

Семьям предлагается составить кейс-задания со спорными семейными ситуациями, в которых есть нарушения в эмоциональном взаимодействии.

Дальше происходит обмен заданиями и решение по следующему алгоритму:

- Как поступить, чтобы разрушить коммуникации.
- Как поступить, чтобы сохранить коммуникацию, но не решить возникшую проблемы (нейтральная позиция, пассивное поведение).
- Как поступить, чтобы сохранить коммуникация и решить возникшую проблему.

### 4. Упражнение «Чемодан в дорогу».

Ход упражнения: «Наша работа в группе подошла к концу. Мы провели много время вместе и многое узнали друг о друге. Сейчас мы для каждого из нас соберем «чемодан» - соберем качества и особенности, которые проявлялись на наших занятиях. Каждый из вас будет выходить из комнаты, а оставшиеся будут решать, какие качества мы ему соберем: мы возьмем одно качество, которое нам нравится из тех, что уже есть у участника и одно качество, которое нам хотелось бы, чтобы он изменил. Выбирать качества будем все вместе, чтобы между нами было согласие по поводу этих выборов»

### 5. Рефлексия по занятию.

### 6. Подведение итогов тренинга.

### 7. Ритуал прощания.

## Приложение №8

Большая психологическая игра М.Р. Битяновой.

Сценарий игры

«Большая» психологическая игра «Спасатели»

Вид игры – игра с элементами драмы.

Время игры – от 2-х до 6-и часов.

Возможности игры

Предлагается «игра-драма» для несовершеннолетних, состоящих на учете в органах внутренних дел, комиссиях по делам несовершеннолетних и защите их прав, в том числе употребляющих психоактивные вещества, в возрасте 16-18 лет.

Игра сложна как для проводящих ее, так и для игроков. В ней создаются ситуации, в рамках которых:

- каждый участник должен совершать личный выбор и прожить последствия своего поступка, анализировать свои действия и поступки других участников.

- существует жизненная необходимость принятия групповых решений;

- необходимо уметь слышать друг друга, действовать сообща;

Содержание игры

Участники игры становятся командой космического корабля-исследователя. Они возвращаются из научной экспедиции и на пути домой попадают в необычную ситуацию. Они находятся в состоянии ожидания встречи с домом, родными, но корабль вынужден совершить экстренную посадку на неисследованной планете, а там находятся потерпевшие бедствие собраты-исследователи. Команда не может оставить их в беде, отправляет помощь, но уже собственные разведчики пропадают в неизвестности. А потом сама планета обращается к пришельцам, невольно вторгшимся в ее пространство. Отныне у всех землян есть только один путь, тот, который выберут они сейчас. Космос полон тайн и опасностей, но каждый из нас вправе решать, как он проживет свою жизнь... Кто-то предпочтет прожить

свою жизнь в человеческом обличье, кто-то готов попробовать рискнуть и получить новые возможности, ощущения, отказавшись при этом от чего-то привычного. Выбор каждый делает сам, и сам сталкивается с последствиями своего выбора

#### Участники

Материалы к игре: - листочки с информацией для участников;

- план корабля (см. Приложение 5, схема корабля);
- нагрудные таблички по количеству участников;
- ручки, карандаши, цветные восковые мелки;
- веревка;
- большой лист бумаги для рисования общего мира;
- музыкальное сопровождение;
- микрофон;

#### Требования к организации игры

Для проведения игры необходимы два помещения (это могут быть две аудитории).

Ведущие максимально отстранены от игры, чтобы не возникало ощущения взаимодействия, информация передается в виде инструкций, письменных текстов, все устные тексты читаются в микрофон. Ведущих может быть от двух до пяти человек (зависит от количества участников).

#### Сценарий игры

Вначале проводится динамическая разминка, которая поможет сплотить участников игры и ориентирует на взаимодействие.

#### Основное игровое содержание

Участникам игры предлагается сесть в круг и расслабиться, в это время постепенно гасится свет и звучит напряженная музыка. На этом фоне ведущий зачитывает в микрофон следующий текст.

Ведущий.

*Судьбу не выбирают. Не выбирают эпоху, страну и родителей. Но мы приходим в этот мир, обладая свободой воли, разумом и душой. Судьбу не*



*выбирают, но мы вправе решать, как проживем нашу жизнь в Мире, который выбрал нас. Судьбу не выбирают, выбирают образ жизни. И отведенные ему десятилетия, годы и дни каждый волен прожить так, как считает правильным. В нашей власти наполнить Мир вокруг смыслами и ценностями, которые выбрали мы. Судьбу не выбирают. Выбирают и строят свою жизнь. Итак, мы начинаем...*

Музыка меняется, в ней слышится тема космоса, в микрофон звучит уже другой голос.

Ведущий.

*Необъятные просторы Галактики... В этом таинственном пространстве летите вы – группа ученых-исследователей космоса. Космоса, который уже достаточно освоен; землянами совершено много дальних космических полетов, открыты другие космические цивилизации и системы. Вы совершаете не первый рейс. Это было длительное исследование, долго планировавшееся землянами. Земля рассчитывала получить новые знания о третьей планете второго ряда планет – Пангее. Для этого были собраны вы – ученые-исследователи разных направлений, работавшие в области экзобиотворения жизни. Вашей задачей стало исследование планеты, сбор всей доступной и недоступной информации о ней и установление контактов с той формой жизни, которую могли бы там обнаружить. Так вы, специалисты высшего класса, прибыли на планету. Мало того что вы отлично выполнили свою работу, вы совершили два очень важных и значимых открытия, которые стали для вас полной неожиданностью. Вы везете информацию о них на Землю. Вы хорошо поработали и довольны собой. Но есть и усталость. Вас долго не было на Земле. Вас очень ждут ваши родные, дети... На корабле царит расслабленная, не совсем рабочая обстановка, потому что вам хочется домой, все дела сделаны, и даже оборудование, с которым работали, осталось на планете Пангея. И теперь вы думаете только о том, как вам хочется домой, к жене или подруге, к любимому или детям. Как хочется*

*обнять всех, полежать на теплой травке, а не на полке космического корабля... Вы хорошо поработали, и хочется хорошо отдохнуть...*

Еще некоторое время звучит негромкая музыка, потом она постепенно стихает, включается свет. На стенде висит нарисованный макет космического корабля, на котором схематично выделены его отсеки.

Роли распределяются следующим образом:

управление кораблем – капитан,

штурман, пилот;

радиорубка – радист,

инженер по жизнеобеспечению;

санчасть – врач и биолог;

научный отсек – специалисты по внеземным цивилизациям, археологи, химики; бортмеханик.

Ведущий просит участников подойти к схеме.

Ведущий.

*Вы видите схематическое изображение вашего корабля и состав команды, ваша задача сейчас – выбрать себе роль, каждому будет выдана табличка с указанием его специальности.*

Участники распределяют обязанности между собой. Задача ведущего – не вмешиваться в процесс, он помогает только в крайнем случае, если участники не могут распределить роли. Пока участники распределяют роли, в зале при помощи самой обыкновенной веревки создается космический корабль (выкладывается контур на полу).

Ведущий.

*После того как вы разделитесь по ролям, вам надо придумать те два важных открытия, которые вы совершили на Пангее и которые везете домой. Прошу команду занять свои места в соответствии с ролями и планом корабля. Теперь все, что за пределами контура – космос. Вы в корабле, на своем привычном месте. Корабль летит домой. Вместе с вами на Землю летят два важных открытия, которые вы совершили на Пангее.*

*Что это за открытия? Чем они важны для вашей родной планеты? Сейчас вам надо это придумать.*

Команда работает, обсуждает предложения. Когда выбор сделан, рассказывает о своих открытиях ведущим. Снова выключается свет, звучит тихая музыка.

Ведущий.

*Вся команда погружена в сон, вам снится прошедшая экспедиция, разные интересные случаи и моменты, а еще вы видите Землю, ваших родных и близких, дом, который ждет вас на Земле... Музыку заглушают звуки метеоритной атаки, а потом звуки посадки, Капитан получает информацию – ведущий передает ему листок бумаги.*

Информация капитану: «Корабль попал в зону метеоритной атаки. Оценив опасность, корабельный компьютер принял решение о посадке на ближайшую планету с плотной атмосферой. В течение 5 минут произойдет приземление на планете».

После посадки разным участникам одновременно приходит следующая информация (ее оперативно раздают ведущие). Информация радисту: «На планете находится земной корабль типа «Исследователь», посылающий сигнал бедствия. Других земных кораблей в зоне действия сигнала нет».

Информация специалисту по жизнеобеспечению: «Данные о планете из картотеки корабля: планета изучена только с помощью приборов дальнего видения, из космоса. Условия приближены к земным. Сведений об опасности нет, подробной информации нет».

Информация капитану: «Свойства атмосферы планеты не позволяют подавать сигналы на земные станции связи. Связи с Землей нет».

Информация специалистам по внеземным цивилизациям: «С большой вероятностью можно предположить существование на планете высокоразумной не гуманоидной формы жизни».

Информация биологам: «Приборы фиксируют необычное состояние экологической системы планеты: она чрезвычайно высокоразвита и

сбалансирована. Можно предположить существование искусственного воздействия на параметры биосферы планеты».

Некоторое время игроки обсуждают происходящее, делятся информацией. Иногда они обращаются с вопросами к ведущим, но лучше не вдаваться в пространные обсуждения, достаточно пояснить непонятные термины, ссылаясь на то, что вся информация у игроков в руках. Это поможет участникам занять автономную от ведущих позицию, они не будут подсознательно ожидать подсказки или помощи со стороны.

Во время свободного обсуждения приходит следующая информация.

Информация капитану: «Корабельный компьютер напоминает о том, что в соответствии с параграфом 5 пункта 12а Кодекса исследователя дальнего космоса считается недопустимым покинуть планету, не предприняв всех возможных действий для спасения людей или выяснения причин трагедии.

Группа, направляемая капитаном для проведения разведки, должна включать в себя не менее трех человек».

Количество человек, входящих в группу разведки, можно менять, учитывая количество участников игры.

Информация штурману: «Корабль, посылающий сигналы бедствия, имеет внешние повреждения. На сигналы не отвечает».

Дальше игра может развиваться по-разному. Если участники не впечатлены полученной информацией, не обсуждают ее, не высказывают предположений о том, что дальше делать, ситуация нагнетается при помощи сообщения, произносимого ведущим в микрофон.

Ведущий.

*Компьютер предупреждает, что каждый час пребывания на планете отодвигает срок возвращения на Землю на 1 год. Принимайте решение и не теряйте времени.*

Возможно, игроки решат взлетать с неизвестной планеты, нарушив кодекс. Ведущий в микрофон напоминает о кодексе разведчиков, затем раздаются звуки взлета и опять посадки. Корабль не может взлететь.

Информация бортмеханику: «Взлет корабля невозможен. Причина – поломка одного из реле. На ремонт требуется 3 часа». (20 минут игрового времени.)

Это время экипаж проводит в корабле, ему не поступает никакой новой информации, ничего не происходит. Возможно, что он принимает решение все-таки выяснить причину поломки второго корабля. Если же разведчиков не отправляют, то после повторной попытки старта приходит следующая информация.

Информация капитану: «Старт корабля невозможен. На корабль воздействует гравитационное поле планеты».

Затем звучит «Голос планеты». Смотрите подробно об этом этапе немного ниже. В нашей практике экипаж ни разу не пытался покинуть планету, не предприняв попытки выяснить причину гибели второго корабля.

Выборы группы разведчиков обычно проходят очень бурно, предлагаются разные варианты, очень сложно бывает удержаться в рамках роли ведущего и не начать обсуждать кандидатуры вместе с экипажем. Постарайтесь все-таки удержаться на нейтральной позиции и не забудьте передать информацию перед отправкой разведчиков.

Информация капитану: «Экипаж, отправляющийся на разведку, в качестве обязательного оборудования имеет при себе биодатчики. Эти приборы позволяют отслеживать местонахождение людей. В случае их гибели биодатчики прекращают подавать сигналы».

Разведчики удаляются из поля зрения корабля, лучше вывести их из помещения, сохранив при этом возможность разговаривать с кораблем. Если же таких технических средств нет, то можно завести ребят за ширму или передавать информацию через одного из ведущих. Разведчики получают от ведущего, который выходит вместе с ними, записки с информацией. То, как

разведчики распорядятся полученной информацией, решают только они сами. Связь с кораблем моделируется также через ведущего, который дословно передает информацию от одной группы к другой и обратно. Информация передается разведчикам с интервалом 3–5 минут.

Информация группе разведчиков:

1. «Природные условия приближены к земным. Атмосфера плотнее, чем на Земле, из-за этого необходимо тратить больше усилий при передвижении. Вы видите предметы искусственного происхождения, но определить их назначение не удастся. Живых существ в поле видимости нет».

2. «Местность, на которой вы находитесь, покрыта густым плотным туманом. Поле видимости минимальное».

3. «У вас отказали приборы, поддерживающие связь с кораблем. Группа потеряла ориентацию в пространстве. Ваше местонахождение вам неизвестно».

У разведчиков действительно прерывается «связь» с кораблем, они переводятся в другое помещение, там они проводят некоторое время. А корабль в это время получает от компьютера следующую информацию.

Информация капитану:

1. «Связь с группой разведчиков прервана. Экипаж жив, местонахождение можно определить по сигналам, исходящим с биодатчиков».

2. «Запас кислорода у группы разведчиков подходит к концу. Через 10 минут разведчики будут вынуждены снять скафандры».

Атмосфера на корабле накаляется все сильнее и сильнее. Что предпримет команда, какой выбор сделает в этой ситуации? Опять возможны варианты. Может быть, она примет решение покинуть негостеприимную планету, но не тут то было, коварная планета не отпустит свою добычу...

Информация капитану: «Старт корабля невозможен. На корабль воздействует гравитационное поле планеты».

А затем звучит «Голос планеты». Если же участники не решились улететь, бросив своих товарищей на произвол судьбы, они могут предпринять попытки помочь им, отправляя следующую группу разведчиков, а потом еще... Правда, результат будет один и тот же: связь с разведчиками сразу обрывается, успевает прийти только следующая информация. Информация специалисту по жизнеобеспечению: «Группы разведчиков объединились. Жизнь и здоровье участников в безопасности. На этом связь с группой прервалась».

Группы действительно объединяются, поскольку и вторая, и третья группы разведчиков ведущими приводятся в ту комнату, где «отдыхает» первая группа. Напряжение игроков на корабле и в «разведке» достигает наивысшей точки. Обычно сильнее переживают те, кто остался на борту, мучаясь неизвестностью, переживая из-за невозможности узнать судьбу своих разведчиков. Но вот... выключается свет и в микрофоне звучит «Голос планеты», который объясняет все, но... (этот текст читает один из ведущих, оставаясь невидимым для зала).

Разведчики, находящиеся в комнате, так же слышат этот голос.

Один из ведущих приходит к ним в виде существа, живущего на этой планете.

Для обеих групп тексты звучат одновременно. «Голос планеты».

Инопланетяне, внимательно слушайте меня! С вами говорю я, планета. Я – земля, воздух, ветер, облака, камни, подземный огонь и все живое. Много веков я создавала свой Мир – единый и живой. Мир, в котором все дышит одной целью, все взаимосвязано и дружественно друг другу, Мир гармонии и великих возможностей. Каждый атом здесь – это я; все объединено единым информационным полем. Мы – единое целое, мы – это я. Мои частицы обладают разумом в различной степени. Есть среди моих «я» существа, обладающие разумом, значительно превышающим ваш. Внешне они не похожи на вас. Каждое из этих существ обладает свободой воли, творчества и любви. Им доступно полноценное индивидуальное существование! Но им

доступно и другое – слияние друг с другом, со всей планетой в единое разумное целое. В этом состоянии их возможности познания безграничны, их чувства – бездонны, их творческий потенциал – безмерен. Прибыв на планету (для разведчиков в тексте: «Покинув корабль...»), вы помимо своей и моей воли стали частицей моей экосистемы. Мы уже не можем отпустить вас – последствия могут быть необратимыми и для вашей биологической жизни и для нас. Но здесь и сейчас у вас есть выбор. Вы можете остаться людьми и прожить на отведенном вам участке планеты свою индивидуальную жизнь, я обеспечу вас всем необходимым. Вы можете слиться со мной. Потенциала вашего мозга хватит, чтобы превратиться в самое высокоразвитое существо нашей системы. Биологический облик придется изменить: он помеха дальнейшему развитию. Вы познаете жизнь, недоступную вашему воображению. Принимайте решение каждый за себя. У вас есть 5 минут. В противном случае я решу за вас.

Каждый участник и те, кто остался на корабле, и разведчики, принимают решение за себя. Ведущий просит каждого озвучить свой выбор.

Тех, кто решил слиться с планетой, собирают в одном месте, тех, кто остался в облике человека, переводят в помещение, где раньше находились разведчики. В каждой из этих групп работает по одному ведущему. Вначале ведущий предлагает каждому еще раз проговорить свой выбор и объяснить его причины.

После того как все объяснят причины принятого решения, разделятся переживаниями друг с другом, каждая группа предоставляется сама себе и обсуждает дальнейшую жизнь. Как живут, что переживают, о чем думают и мечтают, на что надеются, какими делами занимаются... Потом группам предлагают встретиться.

Ведущий. *Некоторое время вы прожили на этой планете. Вы ничего не знаете о жизни тех, кто сделал иной выбор, и вот вы встретились. Вы не можете поговорить, но вы можете нарисовать свою прожитую жизнь,*



*свой новый обретенный мир, и таким образом показать его своим бывшим соратникам.*

Снова звучит музыка. На большом листе бумаги обе группы разноцветными мелками рисуют свои миры. Через некоторое время ведущий предлагает объединить их. Если участники не хотят объединяться, не стоит настаивать. Предложите еще раз посмотреть на картину. Обратите внимание участников на то, что она нарисована на общем листе, и даже если миры не могут слиться друг с другом, они существуют в одном пространстве, на одной планете. Музыка постепенно затихает, свет гаснет, участникам предлагается через 5-10 минут собраться в другом помещении, чтобы обсудить игру. Ведущий. Игра закончена. Мы возвращаемся в нашу школу, в наш класс.

Вы больше не группа ученых-исследователей космоса. Вы – ученики.

Я каждого прошу снять с себя роль, произнеся фразу, например: «Я – не капитан . Я – и назвать свое имя».

А теперь мы переходим к обсуждению игры. Возможные вопросы для обсуждения:

- какие мысли и чувства возникли после игры;
- что было самым важным;
- что понравилось;
- что не понравилось;
- чему учит игра.

Обратная связь Участники пишут отзывы об игре.

## Приложение №9

### Структура выполнения исследовательского проекта по теме «Бесконфликтное общение»

Инструментарий включает в себя задание для письменной работы, задания для дискуссии (группового обсуждения), вопросы для самооценки учащихся, критерии оценки достижений учащихся педагогами.

В ходе проектной деятельности учащимся предоставляется возможность реализовать различные способы учебной деятельности, проявить индивидуальные и творческие способности.

Задание имеет проблемный характер, поэтому отсутствует единственный правильный вариант решения.

#### Этапы выполнения проекта

##### по теме «Бесконфликтное общение»

##### 1 этап «Подготовительный»

Цель: поиск информации, свободное общение с родителями, педагогами, взрослыми и сверстниками, обработка информации, оформление собранной информации, подготовка к дискуссии.

Сроки: 1 неделя

Участники:

классный руководитель- доводит тему, цели и задачи проекта до учащихся и их родителей (законных представителей), а также критерии, по которым будет оцениваться выполнение заданий, контролирует сбор информации учащимися, оказывает консультативную помощь, проводит классный час по данной теме, продумывает этап обсуждения, приглашает родителей на этап обсуждения;

ученик – участвует в сборе информации, используя различные способы информационного поиска: наблюдение, беседу, работу с различными источниками информации, обрабатывает ее и оформляет;

учителя русского языка и литературы – доводят до учащихся требования к оформлению проектной работы;

педагог-психолог - проводит ввод в тему «Правила бесконфликтного общения в современном обществе»;

учитель обществознания – проводит ввод в тему «Конфликт: виды конфликтов, причины конфликтов».

родители - оказывают помощь в сборе информации, построении структуры ответа, оказывают консультативную помощь в оформлении информации;

## 2 этап «Письменная работа»

Цель: оформление учащихся проекта «Бесконфликтное общение» в соответствии с требованиями.

Сроки: 1 неделя

Участники:

ученик – оформляет работу в соответствии с требованиями, составляет мотивационное письмо на основании сбора информации, заполняет лист анализа успешности своего общения.

## 4 этап Обсуждение проблемной ситуации или вопросов в контексте содержания задания

Цель: предоставление возможности учащимся высказать и обосновать свою точку зрения, освоить диалог, дискуссию, а также способствовать развитию навыков сотрудничества, толерантности и конструктивного взаимодействия.

Сроки: 90 минут

Участники:

ученики – объединяются в группы, отбирают необходимое содержание из совокупной информации, участвуют в обсуждении

родители – являются наблюдателями и (или) участниками обсуждения

классные руководители, учителя русского языка и литературы, обществознания, педагог-психолог - организуют и проводят этап обсуждения.

#### 5 этап: Самооценка

Цель: предоставление учащимся возможности оценить качество выполнения контрольной работы по предложенным критериям.

#### Структура работы

Письменная (проектная) работа включает следующие разделы:

- Титульный лист
- Оглавление
- Введение (актуальность, цель, задачи)
- Глава 1. Теоретическая часть

1.1. Понятия «общение», «конфликт», виды конфликтов, причины конфликтов между людьми, правила бесконфликтного общения в современном мире (не более 4 -5 печатных страниц) – примеры из источников, собственные рассуждения.

Выводы к главе 1.

- Глава 2. Практическая часть

2.1. Мотивационное письмо.

2.2. Самотестирование «Оценка собственного поведения в конфликтной ситуации».

2.3. Анализ конфликтной ситуации из фильма/ мультфильма по выбору ученика.

2.4. Анализ конфликтной ситуации из собственной жизни.

Выводы к главе 2.

- Заключение
- Список литературы
- Приложения
- Лист самооценки

- Другое

#### Мотивационное письмо

Ответ на вопрос: «Почему современному ученику важно уметь бесконфликтно общаться с одноклассниками, учителями, родителями?».

Прежде чем писать письмо, собери информацию:

1. Мнение родителя при ответе на этот вопрос.
2. Мнение учителя.
2. Подумай, а какое мнение есть у тебя.

Собрав всю необходимую информацию, объедини эти 3 мнения, на основании полученных выводов ответь на поставленный вопрос в своем мотивационном письме.

Справка: мотивационное письмо – это вид письма, в котором автор отвечает на вопрос «Почему какая-либо тема, идея, проект важны для меня?».

#### 2.1. Самотестирование

##### ТЕСТ «Оценка собственного поведения в конфликтной ситуации»

Постарайтесь искренне ответить на вопрос: «Как вы обычно ведете себя в конфликтной ситуации или споре?». Если вам свойственно то или иное поведение, поставьте соответствующее количество баллов после каждого номера ответа, характеризующего определенный стиль поведения.

Если подобным образом вы ведете себя

ЧАСТО - поставьте 3 балла;

ОТ СЛУЧАЯ К СЛУЧАЮ - 2 балла;

РЕДКО - 1 балл.

ВОПРОС:

«Как вы обычно ведете себя в споре или конфликтной ситуации?»

ОТВЕТЫ:

1. Угрожаю или дерусь.
2. Стараюсь принять точку зрения противника, считаюсь с ней как со своей.

3. Ищу компромиссы.
4. Допускаю, что не прав, даже если не могу поверить в это окончательно.
5. Избегаю противника.
6. Желаю во что бы то ни стало добиться своих целей.
7. Пытаюсь выяснить, с чем я согласен, а с чем - категорически нет.
8. Иду на компромисс.
9. Сдаюсь.
10. Меняю тему.
11. Настойчиво повторяю одну мысль, пока не добьюсь своего.
12. Пытаюсь найти исток конфликта, понять, с чего все началось.
13. Немножко уступлю и подтолкну тем самым к уступкам другую сторону.
14. Предлагаю мир.
15. Пытаюсь обратить все в шутку.

Обработка результатов теста. Подсчитайте количество баллов под номерами 1, 6, 11 - это тип поведения «А». Когда мы подсчитаем баллы по всем показателям, вы узнаете характеристику разных типов поведения в конфликтной ситуации и определите свой стиль.

Тип «А» - сумма баллов под номерами 1, 6, 11.

Тип «Б» - сумма баллов под номерами 2, 7, 12.

Тип «В» - сумма баллов под номерами 3, 8, 13.

Тип «Г» - сумма баллов под номерами 4, 9, 14.

Тип «Д» - сумма баллов под номерами 5, 10, 15.

Если вы набрали больше всего баллов под буквами:

«А» - это «жесткий тип решения конфликтов и споров». Вы до последнего стоите на своем, защищая свою позицию. Во что бы то ни стало вы стремитесь выиграть. Это тип человека, который думает, что всегда прав.

«Б» - это «демократичный» стиль. Вы придерживаетесь мнения, что всегда можно договориться. Во время спора вы пытаетесь предложить альтернативу, ищите решения, которые удовлетворили бы обе стороны.

«В» - «компромиссный» стиль. С самого начала вы согласны на компромисс.

«Г» - «мягкий» стиль. Своего противника вы «уничтожаете» добротой. С готовностью вы встаете на точку зрения противника, отказываясь от своей.

«Д» - «уходящий» стиль. Ваше кредо - «вовремя уйти». Вы стараетесь не обострять ситуацию, не доводить конфликт до открытого столкновения.

Задание: Ответь на вопрос: какой, по твоему мнению, наиболее благоприятный стиль и почему? Подкрепи свое мнение примером. (0,5 страницы). Бланк теста и полученный результат прикладывать к работе по желанию.

2.3. Анализ конфликтной ситуации из фильма/ мультфильма по выбору ученика.

Вспомни какой-нибудь отрывок из фильма или мультфильма, в котором ярко показан конфликт между двумя героями. Проанализируй его по следующим критериям:

1. Опиши ситуацию в фильме/ мультфильме, чтобы было понятно, в чем заключается конфликт.
2. Опиши поведение каждого из участников конфликта, определи стиль их поведения в конфликте (по тесту).
3. Определи причину конфликта.
4. Попробуй дать по одной рекомендации (совета) каждому из участников, чтобы конфликт был разрешен.

2.4. Анализ конфликтной ситуации из собственной жизни.

Вспомни какую-нибудь конфликтную ситуацию, в которой был участником ты или кто-нибудь из твоих друзей/знакомых. Не используя имена, проанализируй эту конфликтную ситуацию (вместо имен используй: участник №1, участник №2). Критерии для анализа:

1. Опиши конфликтную ситуацию.
2. Опиши поведение участников конфликта, определи стиль их поведения в конфликте (по тесту).
3. Предположи возможную причину конфликта. Помни, что в конфликте нет виноватых – всегда оба участника внесли свой вклад в появление конфликта и его развитие.
4. Попробуй дать по одной рекомендации каждому из участников конфликта, чтобы его разрешить.



Примерные вопросы для дискуссии:

1. Что означают слова и выражения: «общение», «конфликт»?
2. Могут ли правила бесконфликтного общения способствовать снижению количества конфликтов между людьми?
3. Существуют ли правила бесконфликтного общения в нашем классе, школе?
4. Какие негласные правила бесконфликтного общения есть в нашем классе?
5. Какие наиболее важные правила бесконфликтного общения должны быть в нашем классе, чтобы он был более дружным?
6. Какие качества каждого из нас помогут в соблюдении этих правил?

Анкета (самооценка учащегося)

1. Ф.И., класс
2. Что нового для себя узнал в ходе выполнения работы?
3. Из каких источников получил информацию, которая потребовалась для выполнения задания?
4. С какими трудностями столкнулся при выполнении заданий?
5. Какими знаниями я воспользовался при работе над темой?
6. Что для тебя было ценным в этой работе?